



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

PRINTEMPS 2005

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author	:	Alan Chouinard
Title of Thesis	:	L'utilisation de la technologie en évaluation
DEGREE	:	Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture
Year this Degree Granted	:	2005

University of Alberta

L'utilisation de la technologie en évaluation

Par

Alan Chouinard

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2005

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *L'utilisation de la technologie en évaluation*, présentée par Alan Chouinard en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

When we think of technology, we tend to associate it with progress and can not leave out computer technology. Who thinks progress, thinks new means of assessing progress. Learner Assessment Branch (LAB), part of the Ministry of Alberta Education, lead two pilot projects regarding automated essay scoring with an e-rater of English 30 writing prompts. The e-rater proved to be useful in saving time, money, and in increasing reliability and validity of the assessment of the written responses. The other project consists in scoring written response, English 33, with an image-based software. Teachers who were part of this pilot project found the results to be equivalent to the conventional paper-pencil scoring method; however problems of an ergonomic nature for teachers marking the written response would have to be addressed to make their task easier.

RÉSUMÉ

Quand on pense technologie et innovation, on ne peut s'empêcher de penser à l'informatique. Qui dit progrès, dit aussi nouveaux moyens d'évaluer le progrès. Grâce au premier projet pilote mené par Learner Assessment Branch (LAB), du ministère d'Alberta Education, on apprend que la notation automatisée par ordinateur sauve du temps, de l'argent et offre une fiabilité et une validité accrues de l'évaluation des compositions écrites d'Anglais 30. L'autre projet pilote consiste en une autre méthode de notation de la composition écrite d'Anglais 33. En utilisant un système de notation électronique par image, les enseignants faisant partie de l'étude ont trouvé que les résultats étaient semblables à la notation conventionnelle sur papier, toutefois, le projet a soulevé des problèmes ergonomiques auxquels il faudra remédier si l'on veut rendre la tâche des correcteurs assis devant l'ordinateur plus facile.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Nous sommes de plus en plus à la recherche de matériels didactiques ou informatiques pour nous aider à améliorer notre enseignement en général. Nous y parvenons souvent par le biais de la technologie et des recherches en sciences de l'éducation qui nous sont aisément disponibles.

Le ministère provincial d'Alberta Education est très fier de ses études faites en notation automatisée par ordinateur à l'aide d'un noteur électronique et de l'essai d'un système de notation automatisée par image (Image Based Scoring). La question que l'on peut se poser est : « Est-ce que l'utilisation de logiciel et d'un noteur électronique jouent une grande importance dans la qualité des résultats de notation des compositions écrites? ».

Le but de cette recherche documentaire est de décrire deux projets faits par Alberta Education en termes de progrès en évaluation des compositions écrites des élèves de 12e année dans les cours d'Anglais 30 et d'Anglais 33.

MÉTHODOLOGIE

Dans cette recherche documentaire, on tentera de décrire comment un noteur électronique arrive à noter aussi bien que des correcteurs humains. On parlera des avantages et des désavantages de ce projet pilote entrepris par Alberta Education.

Aussi, on examinera un deuxième projet pilote fait par Alberta Education sur la notation automatisée par image.

Étant donné que je travaille à la Learner Assessment Branch du ministère d'Alberta Education comme concepteur de textes, il m'a été facile de trouver de l'information mémos sur ces projets. Comme il m'a été presque impossible de trouver des articles sur la notation automatisée par image, la recension des écrits s'est faite surtout autour du noteur électronique.

Qui aurait cru qu'un jour on puisse noter à l'aide de logiciels très sophistiqués les compositions écrites des élèves? Qui aurait cru durant les années 80 qu'à l'aide d'un simple bouton on puisse entrer une rédaction complète dans l'ordinateur et la corriger sans crayon ni papier?

Les créateurs de noteurs électroniques tels que ETS et Intellimetrics affirment que leurs programmes peuvent noter avec autant de précision que des correcteurs humains. (Flam, Philadelphia Inquirer, 2004)

Il y a plusieurs avantages à utiliser un logiciel de type *e-rater*. D'abord, il ne demande que trois à six secondes par copie pour faire la notation. Donc, on obtient une diminution des coûts, une diminution de personnel et une baisse du nombre de jours nécessaires à la

notation. Contrairement à la notation traditionnelle crayon-papier, le noteur électronique ne requiert pas beaucoup d'espace pour accommoder ceux qui l'utilisent.

De plus, ce système de notation fournit une rétroaction quasi instantanée à l'enseignant et à l'élève. Si l'enseignant se sert de la rétroaction immédiatement, il pourra adapter son enseignement en corrélation directe avec les besoins de ses élèves et cela dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves. Les avantages à utiliser l'ordinateur sont évidents. « By using this technology to measure student performance, state policy-makers can speed the return of test results to teachers so they inform instruction. » (Bennett, 2002). De plus, la technologie peut aider l'apprentissage et l'évaluation à être adaptés selon leurs besoins. Enfin, l'utilisateur de la technologie en évaluation peut permettre aux enseignants d'intégrer l'évaluation avec l'instruction afin de produire des outils d'apprentissage puissants pour les élèves.

Ce qui rend ce logiciel si efficace, c'est sa capacité à absorber une quantité de données aussi énorme soit-elle et reconnaître instantanément les patterns retrouvés dans ce qu'il « lit ». Jill Burstein, scientiste en informatique pour ETS, explique comment le noteur électronique fonctionne : « the computer is "trained"» by feeding it thousands of essays that have already been scored and then asking the system to look for patterns that distinguish the good from the bad. ». (Flam, Philadelphia Inquirer, 2004)

De plus, on entre dans l'ordinateur une grande quantité d'articles de journaux afin d'aider le noteur électronique à apprendre la « structure » de la langue anglaise.

Bref, « computer-supporter scoring models have met or exceeded the accuracy of human raters across a range of content areas. » (Stanley Rabinowitz et Tamara Brandt, WestEd, 2001)

Il y a aussi des désavantages à utiliser un noteur électronique.

Bien que le coût de notation soit inférieur à la notation traditionnelle, il n'en reste pas moins que les outils de base que sont l'ordinateur et son logiciel peuvent être très coûteux, autant à l'achat qu'à l'entretien. Learner Assessment Branch épargnerait encore plus d'argent si les élèves de la province n'avaient pas à écrire leurs compositions écrites dans des livrets pour ensuite être acheminés au centre de notation à Edmonton.

Un autre désavantage, c'est « The problem of a computer crash is much more significant and often time consuming to resolve. » (Stanley Rabinowitz et Tamara Brandt, WestEd, 2001). Qui n'a jamais eu de problème avec son ordinateur? Avons-nous l'expertise en place pour résoudre les problèmes de logiciel que le noteur électronique et le logiciel du système de notation par image peuvent causer? Présentement, la réponse est non, car ces deux logiciels proviennent des États-Unis et ne sont pas accompagnés de manuels pour la réparation!

NOTATION AUTOMATISÉE DE PRODUCTIONS ÉCRITES

En juin 2001, Alberta Education lançait un projet pilote sur la notation automatisée de la production écrite de l'examen du diplôme d'Anglais 30. La session de notation provinciale s'est faite à l'aide d'un logiciel *e-rater* (noteur électronique).

Description générale de la technique de notation automatisée par ordinateur

La notation automatisée de texte est une technologie où l'ordinateur attribue une note à une production écrite grâce à un logiciel spécialisé.

Certaines compagnies offrent présentement ces systèmes de notation automatisée pour l'évaluation à grande échelle, entre autres : a) noteur électronique de ETS Technologies, b) IntelliMetric de Vantage Learning, c) Intelligent Essay de Knowledge Analysis Technologies. À titre d'exemple, IntelliMetric est utilisé à chaque année afin de noter des millions de tests dont certains en provenance du programme ACCUPLACER (2,4 millions de tests annuels) et de l'Edison Schools Benchmarks Testing (850 000 tests annuels). Le taux de précision de ces systèmes de notation automatisée est habituellement très élevé et relativement semblable aux correcteurs humains avec un écart de plus ou moins un point de notation selon l'échelle d'évaluation.

Le noteur électronique produit par ETS Technologies a été conçu dans le but de fournir une notation sur une échelle de six points pour l'analyse de l'évaluation des productions

écrites de Graduate Management Admissions Test (GMAT), lequel test sert à l'admission d'étudiants aux programmes de 2e cycle de plusieurs universités au Canada et aux États-Unis. Le système mis en place pour les étudiants qui doivent passer le GMAT comprend une note d'un correcteur humain, une note de l'ordinateur (noteur électronique) et une troisième note d'un correcteur humain s'il y avait un désaccord entre les deux premières notes (un écart de plus ou moins un point de différence entre les deux modes de notation). ETS Technologies affirme que la notation automatisée des compositions écrites des GMAT confirme ce que les experts en lecture disent : 95% des copies notées ont une note identique ou ont un écart d'un seul point sur une échelle de 1 à 6 points.

En d'autres mots, le noteur électronique fonctionne en reproduisant le processus de notation des correcteurs humains quand ceux-ci corrigent une rédaction quelconque. Semblable aux correcteurs humains, le noteur électronique évalue les compositions écrites en termes de traits saillants retrouvés dans la rubrique de notation déjà établie. Certains modèles de notation pour le noteur électronique utilisent les critères suivants :

- le travail de l'étudiant se réfère au thème donné;
- le développement des idées par rapport à la prise de position de l'étudiant (la façon dont les détails appuient les idées; la manière dont les phrases s'enchaînent);
- le type de phrases utilisé selon leur longueur et leur variété;
- l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

L'avantage d'utiliser un noteur électronique est que le nombre de correcteurs nécessaires est réduit sans avoir à sacrifier la fiabilité des résultats pour des tests standardisés de grande importance tels que les examens du diplôme de 12e année. Ces examens au lieu de recevoir deux notations provenant de correcteurs différents, ETS Technologies reçoit une note pour chaque copie corrigée par un correcteur et une autre par le correcteur électronique. S'il y a un écart plus grand que plus ou moins un point entre le correcteur et le correcteur électronique, on demande une deuxième notation provenant du correcteur humain.

En d'autres mots, le correcteur électronique n'est pas utilisé sans l'aide du correcteur humain. L'expérience du correcteur est essentielle pour obtenir une notation automatisée précise.

Le processus de notation de Alberta Education

Afin de mieux comprendre le projet pilote d'Alberta Education, il serait bien d'expliquer le processus de notation et d'en faire une brève description. En juin 2001, l'examen du diplôme en Anglais 30 (12e année) a été noté selon les critères et standards habituels d'Alberta Education.

Une fois que la composante écrite de l'examen du diplôme est acheminée au Centre de Notation à Edmonton, on passe à la notation de chaque composition écrite de chaque élève de la province. Chaque copie est notée deux fois par un correcteur humain. Ce

groupe de correcteurs comprend entre 180 à 185 enseignants sélectionnés selon les critères suivants :

- avoir enseigné le cours Anglais 30 depuis au moins deux ans;
- être présentement enseignant de ce cours.

Puis, les correcteurs sont formés intensément au Centre de Notation dans le but d'assurer une compréhension uniforme des critères d'évaluation et des rubriques de notation. Tout cela afin de s'assurer d'avoir une formation en évaluation qui soit constante pour tous les enseignants choisis. Tout au long de la session de notation, on passe des contrôles d'uniformité dans le but de vérifier que chaque correcteur évalue toutes les compositions écrites des élèves avec les mêmes standards et critères d'évaluation. Ainsi, à un moment donné pendant la journée, on passe une copie d'un élève déjà prénotée à tous les correcteurs. Si leurs notes sont très proches de ce qui a déjà été établi a priori, on sait qu'il y a uniformité au sein du groupe de correcteurs. Ces contrôles d'uniformité sont faits à quelques reprises tout au long de la session de notation.

Pour obtenir une évaluation juste et sans préjugé, chaque étudiant reçoit un numéro d'identité différent qui a été apposé sur sa copie sans y mettre son nom. Puis toutes les copies sont mêlées et mises en paquets de 5 à 6 copies. Durant la notation, chaque paquet de copies est distribué à deux correcteurs qui les notent séparément. Une fois les copies notées, on compare les notes des deux correcteurs. Si l'écart entre les deux notes est trop élevé, on passe à une troisième lecture afin de faire noter la copie par une troisième

personne, différente des deux précédentes. Ce processus de notation s'échelonne sur une durée de cinq jours, soit au total un nombre de 13 678 copies.

Description du test d'Anglais 30

L'examen d'Anglais 30 comprend deux sections : la Partie A exige deux compositions écrites; la Partie B consiste en un examen de compréhension de lecture de 70 questions à choix multiple. Toutefois, le projet pilote ne requiert que la Partie A, comprenant deux compositions écrites. La première composition écrite est appelée **tâche mineure** et est décrite comme étant la *Reader's Response to Literature Assignment*. Pour cette tâche, les étudiants doivent répondre avec un point de vue personnel à la littérature en général et communiquer leurs idées par écrit de façon claire et efficace. En 2001, la pièce littéraire utilisée était le poème « The Fisherman » écrit par W.B. Yeats.

Les élèves sont évalués selon deux catégories, la première appelée « Idées et Détails », la deuxième appelée « Habiletés à écrire ». Lors de la notation de la première catégorie « Idées et Détails », les correcteurs doivent tenir compte :

a) du rapport établi entre le but et le sujet donné;
b) de l'efficacité des idées présentées selon le sujet donné;
c) de la clarté dans le développement du sujet (exemples, détails, preuves, anecdotes, descriptions, analyses, etc.).

Lors de la notation de la deuxième catégorie, « Habiletés à écrire », les correcteurs doivent tenir compte :

a) de l'efficacité du style créé par le ton de l'élève;
b) de la manière dont l'élève assure la cohérence, respecte les règles de la langue et maîtrise la syntaxe et le vocabulaire.

Chaque catégorie est notée de 1 (Pauvre) à 5 (Excellent). Si l'écart entre les deux correcteurs est au-delà d'un pointage prédéterminé, la copie est renotée une troisième fois par un correcteur humain. Chaque échelle de notation a une pondération de sept virgule cinq pourcent de la note finale de l'élève, ou un total de quinze pourcent. Le temps alloué à chaque étudiant pour compléter l'examen est de 30 à 45 minutes.

La deuxième composition écrite est appelée **tâche majeure** et est décrite comme étant la « Composition littéraire ». Cette tâche demande à l'élève de développer un lien thématique dans une composition visant à discuter de l'approche et des techniques littéraires d'un auteur étudié en classe. Évidemment, on s'attend à ce que l'élève synthétise ses idées par écrit de façon claire et précise.

Les élèves sont évalués selon quatre catégories : « Idées et détails », « Organisation », « Manière de s'exprimer » et « Respect des règles de la langue ». Lors de la notation de la première catégorie, « Idées et détails », les correcteurs doivent tenir compte :

a) de l'efficacité des idées de l'auteur par rapport au sujet traité;

b) de la qualité des idées présentées dans un tout cohérent;

c) de la pertinence, de la qualité et de la quantité des détails choisis pour appuyer et élaborer l'idée ou les idées principale(s);

d) de la thèse ou des idées élaborées dans le travail écrit.

Pour la deuxième catégorie, « Organisation », les correcteurs doivent tenir compte de la manière dont l'élève organise son texte en :

a) rédigeant une introduction qui présente le sujet et les aspects à traiter;

b) maintenant l'idée directrice tout en faisant des liens entre les idées, les événements et les détails;

c) rédigeant une conclusion bien élaborée du sujet traité.

Pour la troisième catégorie, « Manière de s'exprimer », les correcteurs doivent considérer dans quelle mesure l'élève donne un effet particulier à son texte et

a) réussit à s'exprimer;

b) utilise un vocabulaire approprié (expressions, figures de style, synonymes, pronoms);

c) utilise une syntaxe appropriée (disposition des mots ou des propositions dans la phrase, variété de phrases).

Enfin, pour la dernière catégorie, « Respect des règles de la langue », les correcteurs doivent considérer la proportion des erreurs par rapport à la complexité du texte et l'exactitude :

a) de la construction des phrases;
b) de l'orthographe d'usage (épellation, ponctuation);
c) de l'orthographe grammaticale (accords des verbes et des mots);
d) de la mécanique du langage.

Chaque catégorie est notée de 1 (Pauvre) à 5 (Excellent) par deux correcteurs. Si la note est contradictoire, c'est-à-dire s'il y a un écart entre les deux correcteurs au-delà du pointage prédéterminé, la copie sera notée une troisième fois. Chaque échelle de notation a une pondération de sept virgule cinq pourcent de la note finale de l'élève, à l'exception de « Idées et Détails » qui a une pondération de douze virgule cinq pourcent, ce qui donne un total de trente-cinq pourcent. Chaque élève a droit jusqu'à deux heures pour compléter le test écrit (Partie A).

Les exigences du noteur électronique (*e-rater*)

L'utilisateur du noteur électronique, dans ce cas-ci Alberta Education, doit fournir trois copies électroniques de chaque composition écrite : tâche mineure et tâche majeure. La première copie électronique, utilisée pour développer le modèle de notation électronique de base, inclut les notes de deux correcteurs humains et les compositions écrites de

l'élève. La deuxième copie électronique, utilisée pour valider le modèle de notation électronique, inclut aussi les deux notes des correcteurs humains et les compositions écrites de l'élève. La troisième copie électronique contient seulement les compositions écrites de l'élève afin que le noteur électronique puisse appliquer le modèle préétabli pour arriver à donner une note finale à chaque composition.

Le noteur électronique a besoin d'au moins 50 compositions d'élèves ayant des notes entre 2 et 5 pour chaque catégorie et environ 15 compositions d'élèves ayant une note de 1 pour chaque catégorie évaluée. Les sujets testés ont été choisis au hasard afin d'être notés soit par le modèle de notation électronique, soit par les correcteurs humains.

Le noteur électronique utilise quatre variables principales pour construire le modèle de notation qui sera utilisé pour accorder une note à chaque composition écrite. Les quatre variables sont : « l'Analyse du sujet », « le Discours », « la Syntaxe » et « la Complexité du texte ». On a donc entré dans le logiciel du correcteur électronique une banque de données qui constitue chaque variable.

1. **L'analyse du sujet**

Cette variable a pour but d'analyser l'utilisation du vocabulaire et l'identification du sujet donné (l'élève a-t-il respecté le sujet?).

2. **Le discours**

Il s'agit de l'expression verbale utilisée dans la composition écrite. Le noteur électronique identifie les mots importants associés à un texte argumentatif (les points saillants de la discussion).

3. **La syntaxe**

Cette variable est basée sur les règles où les mots et autres éléments de la structure de la phrase sont combinés à la forme grammaticale de la phrase. Le noteur électronique cherche les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes dans un dictionnaire afin de les analyser à la composition écrite de l'élève (Grishman, Macleod et Meyers, 1994).

4. **La complexité du texte**

La composition est analysée par rapport à la complexité des mots, des phrases et des paragraphes utilisés par l'élève. Les différences de patron d'écriture pour chaque catégorie, entre les élèves, servent ainsi à construire le modèle de notation du noteur électronique.

Le nombre de jours utilisés pour construire le modèle de notation électronique et la session de notation proprement dite, pour ce projet pilote, a été de cinq jours seulement au total. Bien qu'on ait impliqué 1100 élèves pour ce projet, ETS Technologies avance que le temps nécessaire pour compléter la notation pourrait être beaucoup plus court si on le désire.

Il faut aussi comprendre qu'un modèle de base de notation électronique a été fait pour chaque tâche de composition écrite, soit un modèle pour la tâche mineure et un autre pour la tâche majeure, tout simplement parce que chacune des tâches avait un sujet différent.

RÉSULTATS

Les résultats du projet pilote suggèrent que la notation automatisée des compositions écrites d'Anglais 30 est technologiquement parlant possible. Le noteur électronique est tout aussi fiable que les deux correcteurs humains responsables de la notation.

Le tableau suivant (Pope, 2002) démontre, en pourcentage, la corrélation entre le noteur électronique et les correcteurs humains. On remarque que les résultats sont pratiquement identiques. Ce qui veut dire que le noteur électronique est aussi précis que les correcteurs humains à assigner une note sur les copies écrites des élèves impliqués pour la réalisation de ce projet pilote.

Tableau 1

Percent agreement (within plus or minus one scale score point) between human markers (HM) and e-rater for English 30 June 2001

Essay and scale	HM1 and HM2 All students who wrote in June 2001	HM1 and HM2 Model building sample	HM1 and HM2 Cross-validation sample	HM1 and HM2 Blind scoring sample	HM1 and e-rater Blind scoring sample	HM2 and e-rater Blind scoring sample
Essay 1 Scale 1 Thought and Detail	87.7 (n=13678)	84.5 (n=239)	83.1 (n=213)	89.5 (n=626)	85.1 (n=626)	84.8 (n=626)
Essay 1 Scale 1 Writing Skills	92.3 (n=13678)	88.3 (n=239)	86.4 (n=213)	93.5 (n=626)	88.2 (n=626)	87.4 (n=626)
Essay 2 Scale 1 Thought and Detail	88.9 (n=13678)	89.2 (n=325)	90.4 (n=311)	88.7 (n=549)	88.9 (n=549)	89.8 (n=549)
Essay 2 Scale 2 Organization	89.9 (n=13678)	88.3 (n=325)	89.1 (n=311)	90.3 (n=549)	89.1 (n=549)	88.0 (n=549)
Essay 2 Scale 3 Matters of Choice	92.2 (n=13678)	89.8 (n=325)	89.1 (n=311)	92.0 (n=549)	87.4 (n=549)	87.8 (n=549)
Essay 2 Scale 4 Matters of Correctness	91.4 (n=13678)	91.7 (n=325)	89.7 (n=311)	91.3 (n=549)	88.2 (n=549)	86.2 (n=549)

Le tableau 2 (Pope, 2002) montre les résultats des troisièmes lectures faites par le noteur électronique vs les troisièmes lectures accomplies par les deux correcteurs humains.

Tableau 2

Written response total score means and standard deviations for human marker (HM) scores and e-rater scores

Written response total score (maximum 50)	HM1 and HM2 All students Who wrote in June 2001	HM1 and HM2 Blind scoring Sample	HM1 and e-rater Blind scoring Sample	HM2 and e-rater Blind scoring sample
Mean	34.33	37.25	35.93	36.42
Standard Deviation	7.84	7.06	5.64	5.76
N	13678	383	383	383

Les résultats en pourcentage démontrent que les troisièmes lectures sont très semblables entre les deux correcteurs humains, le noteur électronique et un correcteur humain.

Le défi le plus grand en Alberta qui reste à surmonter est la méthode de récupération électronique des compositions écrites de tous les élèves. Présentement, il n'y a rien en place qui permettrait cette collecte de documents.

Le noteur électronique devrait être capable de noter de façon fiable tout test ou examen qui exige une composante écrite. Donc, le noteur électronique pourrait être fort utile en English Languages Arts 6 et 9, Social Studies 30 et English Language Arts 30. Il est à noter qu'il n'existe pas de modèle de base de correcteur électronique en français à ce point-ci, probablement pour des raisons de coûts. Le nombre d'élèves qui suit les cours de French Language Arts et de Français est trop bas pour justifier les coûts de la mise en place d'un noteur électronique.

Une autre difficulté à laquelle le modèle de ETS Technologies doit faire face est le fait de ne pas avoir été capable de reconnaître l'endroit où un nouveau paragraphe débute dans les compositions écrites. Le noteur électronique se doit d'être plus flexible. « …the lack of consistency in how the students identified a new paragraph (i.e., students did not use carriage returns consistently to designate a new paragraph instead tabs or other methods were sometimes used) ». (Pope, 2002) Le noteur électronique devra être ajusté afin d'être mieux en mesure de reconnaître les changements de paragraphe. Ou bien, il faudra s'assurer de bien instruire les élèves sur la manière d'identifier leurs paragraphes.



La notation automatisée offre néanmoins des avantages tels que la réduction des coûts, la confirmation des notes attribuées par les correcteurs, la rapidité de produire un rapport d'analyse de données et la durée de la session de notation qui peut être raccourcie si tout fonctionne à merveille!

Cette approche n'a pas pour but de remplacer la notation conventionnelle faite par deux correcteurs humains mais plutôt de venir appuyer la qualité et la fiabilité de la correction faite par les correcteurs. Le but du deuxième correcteur est de vérifier la fiabilité du premier correcteur, ce qui pourrait être aussi bien fait par le noteur électronique. Aucun logiciel ne pourra remplacer l'interprétation ou l'appréciation que seul un enseignant peut voir dans l'écrit d'un élève. La compréhension des émotions ou l'interprétation de la subtilité des idées ne peuvent être faites que par des habiletés humaines, peu importe la technologie utilisée. Les correcteurs sont tout à fait essentiels au processus de validité de la correction, et donc ne peuvent pas être remplacés par des machines.

La technologie est tout simplement un outil sophistiqué qui pourrait diminuer le nombre de correcteurs nécessaires pour compléter la tâche, diminuer le nombre de jours nécessaires, et donc diminuer les coûts de notation globalement.

Une autre conclusion tirée de ce projet pilote est que si Alberta Education (Learner Assessment Branch) veut accroître une plus grande fiabilité de ses correcteurs, il faudra diminuer le nombre de catégories à évaluer pour chaque tâche (mineure et majeure). Cela aurait pour effet de diminuer le nombre de troisièmes lectures, ce qui donnerait en

retour une augmentation de la fiabilité de la notation automatisée. Évidemment, une étude plus approfondie doit être faite en mesure psychométrique afin de s'assurer que des changements faits à l'échelle de notation ne changent pas les standards de notation.

Comme il a été mentionné plus tôt, Alberta Education n'a rien de mis en place pour faire la cueillette des tests de rendement ou des examens de diplôme par mode électronique. De plus, présentement, il n'y a aucune méthode d'utilisation constante du traitement de texte pour écrire les compositions écrites par les élèves. Chacun utilise ce que l'école lui offre. Les élèves utilisent différents logiciels de traitement de texte avec différents systèmes opératoires. Ces obstacles doivent être franchis si l'on veut utiliser une méthode de notation automatique en Alberta.

Finalement, il ne faudrait pas nier la perception du public en général face à la notation automatisée. Ce n'est pas tout le monde qui comprend comment une machine peut arriver à la même note qu'un enseignant. Comment un logiciel peut-il être aussi efficace que l'expérience d'un enseignant?

SYSTÈME DE NOTATION ÉLECTRONIQUE PAR IMAGE

(Image-based scoring)

Le deuxième projet pilote a aussi été fait par le département analytique de Learner Assessment Branch du ministère d'Alberta Education en décembre 2001. Ce projet pilote est un système de notation électronique par image (Image-based scoring) qui consiste à faire un balayage électronique des rédactions écrites et de les présenter aux correcteurs sur l'écran de leur ordinateur. Les correcteurs doivent lire les rédactions des élèves, un nombre total de 1100 copies, et ensuite inscrire leurs notes à l'ordinateur, ce qui est très différent du système conventionnel utilisé à Learner Assessment Branch.

En Alberta, les élèves doivent passer un test de rendement de compositions écrites en Anglais en 3e, 6e et 9e années et en Français en 6e et 9e années. En 12e année, les élèves doivent aussi passer un examen du diplôme pour la composante de la composition écrite en Anglais et/ou en Français. Présentement, les tests et examens sont notés au Centre de Notation de Learner Assessment Branch à Edmonton. Chaque rédaction est écrite dans un livret de l'élève qui est acheminé au Centre de Notation, par voie de courrier traditionnel. La rédaction est ensuite corrigée par deux enseignants différents formés pour la notation sur papier. Les notes sont entrées sur une feuille de correction mécanographique qui est par la suite passée au balayeur électronique (Optical Mark-Reading) et enfin, les notes sont reportées dans une base de données.

Le but de ce projet pilote est de comparer le système de notation électronique et le système traditionnel de notation sur papier afin de déterminer si les résultats de notation sont équivalents. Aussi, on veut vérifier l'efficacité et la validité du système de notation électronique par image.

L'étude de ce projet pilote s'est faite en coopération entre Learner Assessment Branch et TMS Sequoia, créateur et vendeur du logiciel du système de notation électronique VSC (Virtual Scoring Center). L'étude du projet est basée sur la Partie A, composition écrite, de l'examen du diplôme de 12e année d'Anglais 33.

Description technique du logiciel VSC

Le logiciel VSC est structuré en quatre composantes.

« **The Presentation Layer** consists of Internet Explorer (5.5 or above) or Netscape Navigator 4.7X to display information to markers and administration staff. » (Pope, 2001) On présente aux correcteurs l'image de la rédaction écrite par les élèves. Sur l'écran de l'ordinateur, on voit donc la rédaction et la rubrique de notation. « Markers use the presentation layer web interface to review the student response and submit a score. » (Pope, 2001) Le personnel administratif du logiciel utilise ensuite l'interface pour suivre les résultats et les performances du correcteur.

« **The Business Abstraction Layer** uses Microsoft IIS Web Server running on Windows 2000 server, plus COM objects. COM objects interface with Web Server and the Data Abstraction Layer. » (Pope, 2001)

Cette composante est communément appelée "Gardien" dans l'architecture du VSC. Son but est de gérer la circulation de plusieurs types d'items.

« **The Data Abstraction Layer** currently uses SQL Server 2000 as the database manager. The database is used to track each exam and exam item, store score data, and provide data for report generation and analysis. » (Pope, 2001)

Cette composante s'occupe aussi de gérer l'information suivante:

1. la sécurité – autorise seulement ceux qui ont accès à l'information, les résultats d'examens;
2. l'information des examens – informations reliées à l'examen;
3. l'information des correcteurs – nom, numéro d'identification et autres;
4. les résultats de notation – notes, correcteur, date, heure et autres.

« **The Data Capture Layer** is the scanning/data import process that receives images created from scanning a test sheet or booklet and performs automated page identification/booklet integrity processes to ensure that all required pages are present and readable. » (Pope, 2001)

Le processus extrait automatiquement les données d'un élève d'une feuille mécanographique en utilisant le code à barres. Tout cela permet de vérifier l'information personnelle de l'élève et de rentrer manuellement toute donnée oubliée ou erronée. Une fois le livret d'image complété, les images sont automatiquement transmises dans la banque de données de Data Layer afin d'être notées par les correcteurs humains.

Caractéristiques de notation de la composition écrite de LAB

Il y a plusieurs caractéristiques utilisées par LAB qui ont pour but d'accroître la validité et la fiabilité des résultats de notation. Peu importe la nouvelle méthode employée, elle devra avoir les mêmes traits équivalents. Ces caractéristiques importantes sont :

- l'utilisation d'enseignants qualifiés comme correcteurs;
- une description spécifique des critères de notation pour chaque catégorie;
- la formation des correcteurs dans l'utilisation des critères de notation et de l'utilisation des copies types;
- la révision fréquente et la discussion d'application des descripteurs des contrôles d'uniformité qui amènent les correcteurs à échanger entre eux et à travailler à établir un degré de consensus élevé;
- l'utilisation de deux correcteurs humains différents pour chaque copie d'examen;
- l'identification de notes contradictoires par des enseignants expérimentés et choisis pour trancher la note;

- la flexibilité de faire une troisième lecture, si nécessaire, par le responsable de l'examen;
- la possibilité de corriger les examens sur disque compact (enregistrement sonore de la rédaction d'un élève);
- la possibilité pour un élève d'aller en appel et de faire recorriger sa rédaction.

Si l'on donnait un ordinateur à chaque correcteur au Centre de Notation avec le logiciel requis, on arriverait à ce moment-là à maintenir toutes les caractéristiques mentionnées ci-haut. Les questions que l'on se pose restent à savoir si on peut arriver à maintenir nos échéances, à garder les coûts à un bas niveau et si le système de notation électronique par image est équivalent à la notation sur papier en termes de fiabilité.

Les buts et caractéristiques du système de notation par image

Les buts principaux de cette étude étaient d'évaluer l'acceptation de l'utilisation du système de notation électronique par image auprès de correcteurs, de vérifier l'effet de ce type de notation sur les résultats des élèves et d'évaluer l'efficacité du système de notation électronique par image vs la notation papier-crayon traditionnelle. Afin de rencontrer ces buts, les caractéristiques suivantes ont été identifiées :

- Obtenir d'abord 150 compositions écrites d'Anglais 33 (juin 2001) choisies au hasard. La moitié des copies des élèves étaient écrites à l'aide d'un traitement de texte et l'autre moitié, étaient écrites à la main. Ces copies ont été notées par 16

correcteurs, divisés en deux groupes, ce qui constituait une somme de travail de six heures.

- Identifier et recruter 16 correcteurs. Afin de s'assurer que les correcteurs aient déjà une bonne formation, on a choisi les correcteurs de la session de notation de novembre 2000. Ces correcteurs provenaient de différents conseils scolaires à travers la province de l'Alberta.
- Préparer les copies des élèves pour le système de notation électronique par image et pour la notation sur papier. Les copies ont ensuite été envoyées à la compagnie TMS Sequoia qui les a passées au balayeur électronique afin de les préparer pour le logiciel de VSC. Les copies ont ensuite été retournées à Learner Assessment Branch qui les a assemblées en livrets. Chaque livret avait sa propre feuille de notation mécanographique pour les correcteurs.
- Diviser les copies/livrets en deux groupes égaux (A et B). Chaque groupe a reçu des compositions de niveau de difficulté semblable et un nombre égal de compositions écrites au traitement de texte et à la main.
- Diviser les correcteurs en deux groupes égaux (PI et IP).
- Le groupe de correcteurs IP a fait l'inverse du groupe de correcteurs PI mentionné ci-haut.
- Il n'y a pas eu de contrôle d'uniformité lors de la notation.
- Il n'y a pas eu de troisième lecture. Le logiciel de VSC n'a pas été conçu pour procéder à la notation des troisièmes lectures. Seules les deux premières notations ont été utilisées pour cette étude.

- Calculer le temps écoulé pour chaque notation.
- Faire remplir un questionnaire par les correcteurs sur le processus de notation.

Suite à la session de notation, les correcteurs, le personnel de Learner Assessment Branch et de TMS Sequoia se sont rencontrés et ont discuté du processus et de leurs impressions générales.

RÉSULTATS

L'analyse des résultats a indiqué que les notes des compositions écrites notées sur papier et notées à l'aide du logiciel de notation par image étaient équivalentes. Les résultats démontrent une corrélation de 0,859; les corrélations des résultats de l'examen de juin sont de 0,854 pour la notation électronique par image et de 0,829 pour la notation sur papier.

Le tableau 3 (Pope, 2001) montre la moyenne des résultats et les écarts-types pour chaque catégorie de résultats des 150 compositions écrites.

Tableau 3

Comparison of Total Written Response Scores

Score source	**Average (Max.=50)**	**Standard Deviation**
June	30.8	6.8
Image-based	30.4	6.0
Paper-based	30.1	6.2

Le temps écoulé entre le début de la notation jusqu'à la remise de la dernière note de la dernière copie, pour la notation électronique par image, était plus long : un total de 6 heures et 9 minutes comparé à 5 heures et 22 minutes pour la notation sur papier. Il y a deux explications possibles. L'une est que les correcteurs ont mis plus de temps à se familiariser avec le logiciel de VSC et l'autre explication vient du fait que les compositions étaient remises aux correcteurs en paquets de trois et que le correcteur de notation électronique par image devait corriger à lui seul ses trois copies même si ses collègues avaient déjà terminé. Donc, ce correcteur ne pouvait pas donner les copies qu'il lui restait à corriger, alors que les correcteurs de notation sur papier pouvaient se les passer, donc diminuer leur temps de correction.

Enfin, le tableau 4 montre les préférences des correcteurs :

Tableau 4

Marker Survey
Number of Markers Choosing Each Alternative

Criterion	**Image-based**	**About Equal**	**Paper-based**
Easier to read	1	4	8
Easier to score	6	4	3
Less tiring	0	1	12
Quicker	1	5	6
Preference	1	1	10

On remarque que les correcteurs ont préféré la notation traditionnelle sur papier, principalement pour des raisons d'ergonomie.

1. Une majorité des correcteurs s'entendait à dire que le fait de monter et descendre la composition entière à l'écran était un problème. Les correcteurs préféraient voir la composition au complet avant de noter les deux premières catégories de notation.
2. Les correcteurs ont trouvé que le logiciel était facile à utiliser.
3. L'ergonomie était un problème. Les correcteurs se sont plaints d'avoir mal aux épaules et aux yeux et de fatigue en général. Les chaises devront être ajustées à la hauteur désirée pour chaque utilisateur et une souris sur roulette avec un appui-poignet coussiné devront aussi être utilisés. Enfin, un meilleur éclairage sera aussi de mise.
4. TMS Sequoia aura besoin de développer une méthode qui réduira le nombre de compositions assignées à chaque correcteur, surtout vers la fin de la session de notation afin de pouvoir distribuer le reste des compositions plus également.
5. TMS Sequoia aura aussi besoin de développer une méthode permettant aux correcteurs de remettre les copies qu'ils ne peuvent noter au serveur surtout s'il s'agit d'une composition qui est d'un type de littérature non familière, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas vue en salle de classe. Cette pratique courante s'applique quand le correcteur ne connaît pas l'œuvre littéraire utilisée par l'élève pour rédiger sa composition écrite. Ces compositions sont d'habitude mises dans un endroit où d'autres correcteurs peuvent les lire et voir si eux ont étudié l'œuvre littéraire utilisée par cet élève.
6. L'échelle de notation **Insuffisante** devra être modifiée afin que le logiciel puisse accepter la note 0 pour la catégorie « Idées et Détails ». Dès que l'on donne un 0 pour

cette catégorie, toutes les autres catégories reçoivent la même note. La notation sur papier emploie ce principe mais pas la notation électronique par image.

7. Une interface devra être conçue afin de permettre aux correcteurs de noircir toutes informations personnelles telles que le nom de l'élève, le nom de l'école, etc., pour ne pas être biaisé si on reconnaît l'origine de la rédaction. Cette pratique est déjà courante pour la notation sur papier.

Learner Assessment Branch a tiré comme conclusion que ce système de notation électronique par image est acceptable à condition de répondre aux problèmes ergonomiques mentionnés par les correcteurs. Des modifications au logiciel de VSC devront être apportées si l'on veut satisfaire les besoins et les caractéristiques de la notation traditionnelle sur papier de Learner Assessment Branch. Bref, la notation électronique par image est équivalente et aussi fiable que la notation traditionnelle sur papier.

CONCLUSION

Les résultats de ces deux projets pilotes démontrent que l'intégration de ces deux approches en notation seraient un atout pour le système de l'éducation. C'est-à-dire, le fait d'utiliser le système électronique de notation par image en commençant par faire une copie de la rédaction de l'élève, puis de la soumettre au centre de notation d'Edmonton et ensuite de la corriger avec le logiciel correcteur électronique, appuieraient l'efficacité et

la validité des résultats. Malheureusement, l'Alberta n'a pas encore mis au point une méthode de ramasser et garder toutes les copies des élèves de la province dans sa banque de données. Ceci est le premier problème à résoudre, sans ça, on ne peut pas vraiment aller de l'avant et réussir à faire de grandes économies dans les coûts de l'administration des tests/examens.

Actuellement, en Alberta, tous les tests/examens sont imprimés sous forme de livrets, expédiés dans toutes les écoles de la province (pour les 3e, 6e, 9e et 12e années), renvoyés à Edmonton et puis notés par des centaines d'enseignants deux fois par année (en janvier et en juillet). Nul doute que l'on doit réviser ces méthodes d'évaluation. « Testing by computer — and, in particular, via the Internet — is inevitable. » (Bennett, 2002)

Il est bon de rappeler que le correcteur humain est toujours essentiel à la notation des copies des élèves. Le noteur électronique est un admirable outil qui vient appuyer et valider ce qui a déjà été noté. Le projet pilote d'Alberta Education a démontré que le logiciel d'ETS a bien fonctionné avec des rédactions de type dissertation, mais moins bien avec des rédactions de type expressif ou narratif. Cela s'explique par la créativité, les émotions humaines et le style littéraire employé. Le noteur électronique n'est pas capable de « voir » les nuances littéraires, l'humour et les jeux de mots utilisés dans un poème par exemple. Si l'on ne va pas de l'avant, nous risquons de pénaliser l'éducation en général, autant du point de vue de l'innovation que de l'utilisation de l'ordinateur par les élèves. Parfois, le refus d'investir plus d'argent pour en épargner plus à long terme

amène le dépassement technologique. Comme le dit si bien le cliché « on ne peut pas arrêter le progrès », c'est nous qui arrêtons d'avancer.

Que dire non seulement de la soumission des tests/examens par voie électronique, mais du testing en ligne? Pourquoi ne pas envoyer électroniquement tous les tests/examens dans les écoles et de demander aux élèves de composer directement à l'ordinateur leurs rédactions?

Bien entendu, cela soulève plusieurs autres problèmes à résoudre tels que : la sécurité sur Internet — la fiabilité du réseau — la familiarité de l'élève à utiliser l'ordinateur — la disponibilité d'un ordinateur pour chaque élève. (Andrew Trotter, 2001)

Bref, autant l'éducation ne peut pas se passer de l'ordinateur, autant l'élève, lui, ne peut pas se passer de l'enseignant. Les deux ont besoin de l'un et l'autre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alderson, J. Charles (2000). Technology in Testing : the present and the future. Paru dans *Pergamon*. Elsevier Science LTD. System 28, pp. 593-603.

Bennett, Randy Elliot (2002). Using Electronic Assessment to Measure Student Performance. Paru dans le *NGA Center for BEST PRACTICES* du 2 janvier 2002.

Bertrand, Richard (2001). Détection des biais d'items et de personnes en *testing* adaptatif. Paru dans *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 24, n°s 2-3, pp. 1-22.

Chiou, S.-F., Chung, U.-L. (2003). Dévelopment and Testing of an Instrument to Measure Interactions in Synchronous Distance Education. Paru dans *Journal of Nursing Research*. Vol. 11, n° 3.

Cutshall, Sandy (2001). Just Click Here. Paru dans *Techniques*. Mai 2001, vol. 76, n° 5.

Flam, Faye (2004). An apple for the computer. Paru dans le *Philadelphia Inquirer* du 30 août 2004. www.philly.com/mld/inquirer/9534955.htm.

Grisham, R., Macleod, C., Meyers A. (1994). "COMLEX Syntax: Building a Computational Lexicon", Proceeding of Coling. Kyoto, Japan (disponible pour téléchargement à http://cs.nyu.edu/cs/projects/proteus/comlex).

Lee, Y.-W. (2001). The Essay Scoring and Scorer Reliability in TOEFL CBT. Educational Testing Service. Article paru durant le symposium « Computer-Based TOEFL ».

Manzo, K.K. (2003). Essay Grading Goes Digital. Paru dans *Education Week*. Vol. 22, n° 35, p. 39.

Olson, Lynn (2002). Idaho to Adopt 'Adaptive' Online State Testing. Paru dans *Education Week*. Vol. 21, n° 19, pp. 6 à 8.

Park, Jennifer (2003). A Test – Taker's Perspective. Paru dans *Education Week*. Vol. 22, n° 35, p. 15.

Pope, Greg (2001). Image-Based Written Response Scoring Issues, Considerations, and English 33 Pilot Essay. Analytic Services Unit, Learner Assessment Branch, Alberta Learning, p. 1.

Pope, Greg (2002). Automated essay scoring of selected English 30 papers using e-rater : An exploratory study. Analytic Services Unit, Learner Assessment Branch, Alberta Learning, p. 10.

Russell, M., Haney, W. (2000). Bridging the Gap between Testing and Technology in Schools. Paru dans *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 8, n° 19. Disponible pour téléchargement à http://epaa.asu.edu/epaa/v8n19.html.

Stanley Rabinowitz et Tamara Brandt (2001). Computer-Based Assessment Can it deliver on its promise? Paru dans le *WestEd Improving education through research, development, and service*.

Trotter, Andrew (2001). Testing Computerized Exams. Paru dans *Education Week*. Vol. 20, n° 37, pp. 30–35.

Tsai, C.C., Lin, S.S.J., Yuan, S.M. (2001). Students' use of web-based concept map testing and strategies for learning. Paru dans le *Journal of Computer Assisted Learning* (2001) 17, pp. 72 à 84.

Walsh, Mark (2003). Marketing To the Test. Paru dans *Education Week*. Vol. 22 n° 35, pp. 35 à 38.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Amélie Thériault

Title of the Research Project: Effet du modelage sur la révision de textes d'élèves francophones du secondaire

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2005

University of Alberta

Effet du modelage sur la révision de textes d'élèves francophones du secondaire

par

Amélie Thériault

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2005

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée Effet du modelage sur la révision de textes d'élèves francophones du secondaire, présentée par Amélie Thériault en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

A case study of several students attending grades 11 and 12 demonstrated that the modeling performed using a verification table has had positive effects on the students` capacity to review their own opinion papers. Modeling first contributed to transmit reviewing strategies to the students with regard to the detection of errors from marking up the text. Also, it has allowed students to bring more relevant changes by using syntax manipulations to correct their text at two levels, namely the organization of the text (content) and the language (form). The main conclusion of this study is that the teaching of reviewing strategies, through modeling, appears essential in the formation of skilled reviewers and therefore competent writers capable of producing quality texts.

RÉSUMÉ

Une étude de cas multiples réalisée auprès d'élèves francophones de la fin du secondaire indique que le modelage effectué à l'aide d'une grille de vérification a eu des effets bénéfiques sur la capacité des élèves à réviser leur texte argumentatif. D'une part, le modelage a contribué à transmettre des stratégies de révision aux élèves au niveau de la détection des erreurs par le marquage du texte. D'autre part, il a permis aux élèves de faire plus de changements pertinents en utilisant les manipulations syntaxiques pour corriger leur texte à deux niveaux, soit l'organisation du texte (fond) et le fonctionnement de la langue (forme). La principale conclusion est que l'enseignement de stratégies de révision, par le biais du modelage, apparaît essentiel pour parvenir à former des réviseurs habiles et par le fait même des scripteurs compétents, pouvant produire des textes de qualité.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma superviseure, Dr. Martine Cavanagh pour son support indéfectible et son professionnalisme. Je veux aussi remercier Dr. Claudette Tardif qui m'a aidé à débuter ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

1. Problématique

La problématique vient du fait que la révision a été identifiée par les chercheurs comme étant une tâche très ardue en raison de la multiplicité de tâches à effectuer (Troia et Graham, 2003; Graham et Mason, 2003; Longpré, 2001; Boyer, 1993; Harris et Moffet, 1993; Rosat et al., 1991; Beal, 1993). Par ailleurs, les élèves ne savent pas tout à fait comment s'y prendre pour s'auto-corriger et font des changements pour faire des changements assez souvent lors de la révision de leurs textes. (Bisaillon, 1992; Waddell, 1999; Fortier et Préfontaine, 2002). La détection des erreurs est identifiée comme une difficulté majeure des réviseurs (Wallace et al., 1996; Groupe EVA, 1996; Bisaillon, 1992). Une autre cause des difficultés des élèves sont les représentations qu'ils ont d'un bon scripteur et de la démarche de correction.

1.1. Objectif de la recherche

Ce projet de recherche se situe dans le contexte de l'enseignement de l'écriture selon une perspective cognitive. Plus spécifiquement il est axé sur la révision de textes, une des étapes du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1983; Hayes, 1995).

L'objectif de cette recherche est de montrer que les grilles d'auto-correction doivent s'utiliser de pair avec un enseignement stratégique appelé le modelage, cette étape qui permet de mettre en mots le processus mental qui permet de réaliser une tâche (Lasnier, 2000) par l'enseignant. Avec le modelage, l'élève a tous les outils cognitifs nécessaires pour faire une bonne révision de son texte, d'où le titre «Effet du modelage sur la révision de textes d'élèves francophones du secondaire».

1.2. Hypothèse

L'hypothèse est la suivante : si les élèves ont reçu un enseignement stratégique sur la façon de s'auto-corriger par le biais du modelage, ils seront plus en mesure de repérer les sections problématiques et ainsi d'apporter des modifications qui améliorent la qualité de leur texte à deux niveaux qui sont le contenu et l'organisation du texte d'une part et d'autre part, le fonctionnement de la langue.

2. Revue de la littérature

2.1. Introduction

Qui peut se vanter d'écrire un texte du premier jet et de le publier ainsi? Beal (1993) mentionne que peu de personnes peuvent d'un premier jet exprimer leurs intentions de façon appropriée et n'avoir point besoin de revoir le choix des mots, la formulation des phrases ou encore l'organisation générale. La révision est une partie importante du processus d'écriture, processus amplement complexe, mais une partie qui pose un grand défi à plusieurs apprentis écrivains. Il semble alors évident que pour rendre cette tâche de révision plus aisée pour les élèves, la clé de la solution se trouve dans une intervention pédagogique efficace pour leur apprendre à devenir des réviseurs experts ou habiles. Pour apporter un éclairage utile aux interventions à préconiser en matière de révision de textes, il sera opportun de se pencher sur les concepts théoriques sous-jacents à l'enseignement de la révision.

Tout d'abord, ce qu'on entend par processus d'écriture et de révision seront premièrement expliqués quant aux processus et aux sous-processus mobilisés par l'écrivain pour pouvoir ensuite s'attarder à la description des difficultés des élèves lors de la révision et d'en faire ressortir les causes pour mieux voir comment l'enseignement de l'écriture doit s'arrimer avec les réalités exprimées. Puis, vu qu'un changement semble s'imposer dans l'enseignement de la révision, des pistes d'intervention pédagogiques et spécialement le modelage seront présentés comme solutions aux difficultés précédemment mentionnées. C'est qu'en effet les plus récentes avancées dans ce domaine démontrent que le modelage s'avère une avenue intéressante pour l'enseignement de la révision et le développement de stratégies chez les élèves (Cavanagh, 2005; Préfontaine, 1998; Gleason et Isaacson, 2001; Reynolds et al., 1988; Englert, 1992; Harris et Graham, 1996).

2.2. Processus de révision

2.2.1. Processus d'écriture en général

Le processus révisionnel fait partie intégrante du processus d'écriture, en ce sens, il est important de saisir ce qu'implique le processus d'écriture pour bien comprendre ces retombées sur la révision. Partant du fait qu'apprendre à écrire est difficile et exigeant (Harris et al., 2003), on peut affirmer que le processus d'écriture est amplement complexe de part ses multiples sous-processus et par le fait qu'il n'est pas un processus forcément linéaire.

Le processus d'écriture est le nom donné pour regrouper les multiples tâches reliées à l'acte d'écrire, les sous-processus, de la toute première idée au produit final. Toutefois, il importe de préciser d'une part que les différents spécialistes ou chercheurs du processus d'écriture n'appellent pas ou ne scindent pas tous les composantes de l'acte d'écrire de la même façon. Ceci implique que les termes sont donc interchangeables, malgré que les réalités exprimées sont les mêmes et que les tâches et les démarches à réaliser sont identiques. Sans compter qu'il est important de comprendre que tous les sous-processus du processus d'écriture contribuent aussi à faciliter la révision. Par exemple, si le plan est clair et précis, il en découle que la révision du sens du texte en est simplifiée.

D'autre part, il est essentiel de mentionner que les sous-processus sont interreliés et ne sont pas nécessairement mobilisés dans un ordre précis. C'est pour cela qu'on affirme que le processus d'écriture n'est pas un processus linéaire mais plutôt une démarche itérative car l'élève peut aller et venir d'une étape à l'autre. Longpré (2001) nous fait observer que les processus se décrivent aisément de façon successive, mais ne se présentent jamais selon une chronologie stricte.

Généralement, les étapes du processus d'écriture sont la planification, la mise en texte, la révision et la publication (Programme d'études de français, niveau élémentaire, Saskatchewan, 2000; Longpré, 2001). À la lumière de ce qui a été dit plus haut, des chercheurs décrivent autrement ces sous-processus du processus d'écriture. Pour certains, le processus d'écriture se définit comme la préécriture, l'ébauche (brouillon) et la révision

(Hayes et Flower, 1980). Tandis que pour d'autres, comme Fortier et Préfontaine (2004) le processus d'écriture s'articule en la préécriture, la mise en texte et l'évaluation. Pour eux, la préécriture comprend la situation d'écriture et la planification. La mise en texte comprend quant à elle, le brouillon, la révision du brouillon et la mise au propre. L'évaluation correspond à l'appréciation du texte, la décision et l'analyse des progrès en écriture. Cette dernière partie est très différente, en ce sens qu'elle inclut des notions de métacognition et de réflexion sur la tâche pouvant s'apparenter au portfolio.

2.2.2. Processus révisionnel

La révision semble tout un art à maîtriser et tout comme le processus d'écriture, englobe nombre de sous-processus qui seront décrits dans cette section. Certes, pour parvenir à surmonter les âpretés de la révision, les réviseurs experts, eux, semblent avoir développé des stratégies pour y parvenir adéquatement. Cette section présente ce que fait le réviseur habile et quelles sont les stratégies, en l'occurrence les manipulations syntaxiques, qu'il utilise. Tout ceci, dans le but de voir ce qui pourrait être apporté à l'enseignement de la révision pour ainsi parvenir à former des réviseurs habiles. Quoi qu'il en soit des différences terminologiques et de l'interchangeabilité des termes, il en ressort un consensus parmi les chercheurs du fait que la relecture critique et la réécriture sont les fers de lance de la révision. Certains spécialistes vont plus en détails, comme vous le verrez, mais se réfèrent toujours à la relecture et à la réécriture.

Pour faire suite aux considérations terminologiques mentionnées ultérieurement, il est à noter qu'un problème sémantique surgit car des chercheurs utilisent de façon interchangeable les termes révision et édition. Parsons (2001) suggère de concevoir ces deux processus comme séparé et que cela va engendrer une vision plus claire du processus et de son efficacité. Éditer veut donc dire rendre un manuscrit prêt pour publication et réviser se définit comme l'action de relire de façon attentive et de corriger, d'améliorer et d'ajouter des éléments si nécessaire. Donc, on s'entend pour dire que la tâche demandée aux élèves lors de l'auto-correction en est bel et bien une de révision.

La révision prend place comme un des sous-processus clés du processus d'écriture. Plusieurs spécialistes du processus d'écriture jugent ce processus crucial (Bergeron et Harvey, 1999; Beal, 1993; Bisaillon, 1992; Hayes et Flower, 1983). Malgré le fait que le scripteur révise constamment pendant qu'il écrit (Fortier et Préfontaine, 1994; Hayes et Flower, 1983), cela n'enlève pas l'obligation de revoir son texte lorsqu'il est terminé. C'est ce moment après la rédaction du premier jet où le scripteur fait une ou plusieurs relectures pour vérifier son texte et l'améliorer, qu'il s'agit du processus de révision.

Ainsi donc, la révision aussi se sépare en sous-processus, les chercheurs voient la révision globale du contenu (fond) comme la première partie, qui comprend la révision de la cohérence du texte, de l'enchaînement des idées, du sens du texte. Par la suite, il y a la révision spécifique, aussi appelée révision de surface, qui comprend l'orthographe lexicale et grammaticale (forme) (Reynolds et al., 1988; Programme d'études de français, niveau élémentaire, Saskatchewan, 2000). Le réviseur habile suit généralement cet ordre, en commençant par la révision du fond et en enchaînant avec la révision de surface. Sans aucun doute, il procède ainsi car s'il advenait qu'il retranche une partie de texte lors de la première relecture, il n'aurait donc pas à en corriger l'orthographe et la grammaire à deux reprises. C'est donc pour éviter de devoir recorriger l'orthographe lexicale et grammaticale, que le réviseur expérimenté garde cette partie pour la fin, une fois les changements de fond effectués. Ceci rejoint ce que Sommers (1980) recommandait de faire, soit la vérification de surface en dernier lieu, car les scripteurs novices ont habituellement plus de facilité avec cette composante de la révision de textes.

Pour faire suite à l'interchangeabilité des termes, d'autres chercheurs notamment Beal (1993), présentent la révision comme la relecture du texte, l'évaluation, la détection des problèmes et la réparation des problèmes ce qui se résume par la relecture critique et la réécriture. L'articulation de la révision en ces deux points : la relecture et la réécriture semblent faire consensus parmi les spécialistes. Ce qui est intéressant en lien avec l'enseignement stratégique, c'est que la relecture peut se faire en sections ou en sous parties. Les relectures successives permettent de se donner des buts différents à chaque fois (Préfontaine, 1998). La relecture point par point revient chez plusieurs auteurs, entre

autres chez Longpré (2001), comme étant primordiale pour apprendre à réviser un texte, enlevant ainsi la lourdeur de tout regarder en même temps.

De toute évidence, quand le réviseur habile a relu et identifié un problème, il faut qu'il retravaille cette partie du texte, donc qu'il réécrive cette partie. Bourque (1994) affirme qu'il y a deux modes de réécriture, le redressement et la fructification qui, chacun de leur côté, promènent le drapeau de l'amélioration. Cela dit le redressement consiste à corriger le problème identifié, mais sans plus. Quant à la fructification, il s'agit de partir de la zone problématique et de l'améliorer, d'ajout des éléments à cette zone de texte pour la rendre significativement meilleure.

Pour ainsi redresser ou fructifier son texte, l'élève habile dans sa réécriture utilise les éléments suivants qui font office de stratégies de révision ou de démarches pour l'amélioration du texte. À cet effet, on fait référence alors aux manipulations syntaxiques d'addition, de remplacement, de substitution et d'effacement (Parsons, 2001; Bergeron et Harvey, 1998; Groupe EVA, 1996; Fabre, 1990). Ces stratégies peuvent se faire tant au niveau du mot, de la phrase, des paragraphes ou des idées, donc à tous les niveaux. L'addition ou l'ajout fait apparaître un élément nouveau, qui ne se substitue à aucun autre d'un état de texte précédent. L'effacement ou la soustraction réalise l'inverse de l'addition en ce qu'elle efface un élément présent dans un état de texte, sans lui substituer d'autres éléments. Le remplacement ou la substitution (commutation) combine une suppression et une addition : un élément textuel est effacé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer à ce dernier. Quant au déplacement ou à la permutation, cela consiste en le changement de l'ordre des termes (Bergeron et Harvey, 1998).

En définitive, le réviseur expert nous instruit grandement sur les stratégies qu'il incombe de véhiculer aux réviseurs novices pour qu'ils parviennent à cheminer de façon autonome à l'égard du processus de révision. Ceci aura des retombées au niveau de l'intervention pédagogique à préconiser dans l'enseignement de la révision. Qu'est-ce qui caractérise un réviseur novice et le différencie du réviseur expert?

2.3. Description des difficultés

D'emblée, les chercheurs s'entendent pour dire que le processus révisionnel en est un des plus ardus, de même que l'apprentissage de l'écriture dans sa totalité n'est pas une mince tâche. (Troia et Graham, 2003; Graham et Mason, 2003; Longpré, 2001; Boyer, 1993; Harris et Moffet, 1993; Rosat et al., 1991; Beal, 1993). Chez les élèves, quelles sont les difficultés éprouvées lors de la correction et comment se présentent-elles? Pour ce faire, les manifestations des difficultés des réviseurs novices seront présentées en premier lieu. Au banc des accusés, se retrouvent la surcharge cognitive impliquée par la révision et l'ambiguïté reliée à la détection des erreurs. En second lieu, les causes reliées aux difficultés seront expliquées.

2.3.1. Difficultés révisionnelles en général

Tout d'abord, les chercheurs notent que les réviseurs débutants font généralement peu de révisions après que leur texte est écrit (Harris et Graham, 1996). La période dite de révision consiste à réécrire son texte, pas à faire des changements dans le texte, selon plusieurs élèves. De plus, les révisions qu'ils effectuent sont minimes, parfois inefficaces et plutôt d'ordre grammatical. Certains changements corrigent même des formes correctes. Cependant, toutes ces modifications n'améliorent généralement en rien la qualité du texte (Préfontaine, 1998). Les élèves révisent pour réviser. Ils ne savent pas exactement quoi faire durant ce moment appelé révision. Ils accomplissent une tâche quelconque parce que l'enseignant mentionne qu'il faut réviser son texte. Ils tentent alors de répondre à la tâche demandée par l'enseignant du mieux qu'ils peuvent avec ce qu'ils ont de bagage.

Premièrement, ce qui semble manquer le plus aux élèves ce sont des connaissances métacognitives reliées à la révision de textes (Englert et al., 1988). Les élèves ne parviennent pas à réaliser les multiples tâches interreliées lors de la révision de textes, on parle alors de surcharge cognitive (Désilets, 1998). Harris et al. (2003) disaient que réviser est un processus hautement complexe : le scripteur ne doit pas seulement négocier avec les règles et les mécanismes de la révision, mais aussi ne pas négliger des aspects importants du processus comme l'organisation du texte, la forme, les connaissances

grammaticales, les buts de ce type de texte, les besoins de l'audience et l'évaluation. Les différents éléments en jeu lors de la révision viennent rendre difficile chez l'élève la coordination de chacune des composantes (Harris et Graham, 1996).

Deuxièmement, pour certains apprenants débutants, cette étape de la révision semble sans fin et représente une tâche pour laquelle ils ne savent pas comment procéder (Graham, 1997). Cette tâche n'a pour ainsi dire jamais été décortiquée pour eux. Bien sûr, ils savent qu'ils doivent faire un plan, un brouillon, une révision, une remise du texte au propre, etc., mais ils ne savent pas comment s'y prendre à l'intérieur de ces sous-processus pour arriver à un tout (le produit final) cohérent. Ils n'ont souvent aucune idée de quoi faire pour réviser un texte car ils ne possèdent aucune stratégie révisionnelle. Pas surprenant, qu'il arrive alors qu'ils se perdent en cours de route ou abandonnent carrément, faute de motivation à vouloir corriger leur texte.

Dernièrement, une autre manifestation des difficultés des élèves à faire la révision de leurs textes par les chercheurs constitue le fait qu'ils ont peine à détecter les problèmes (Wallace et al., 1996; Groupe EVA, 1996; Bisaillon, 1992). Où et quoi regarder? Comment repérer ce qui est problématique? En ce sens, souvent même s'ils détectent un problème, ils n'ont aucune idée de comment corriger la situation. Compte tenu de ce qui a déjà été dit, on dénote que le réviseur novice manque de stratégies pour savoir exactement quoi faire et où diriger son attention. Toutefois, il importe de mentionner que ce n'est pas toujours parce que les élèves n'ont pas les connaissances qu'ils ne réussissent pas à détecter leurs problèmes, mais que ceci découle en partie de la multitude des compétences requises pour bien réviser un texte qui entre en ligne de compte, telle qu'identifiée comme première difficulté.

2.3.2. Causes des difficultés chez les élèves

Les causes des difficultés lors de la révision résident majoritairement dans les représentations erronées qu'ont deux groupes de personnes. Les élèves, eux-mêmes, entretiennent des représentations de la révision qui nuisent à ce processus. Étonnamment,

les enseignants ont leur part de responsabilité quant aux difficultés des élèves en matière de révision de part leurs pratiques pédagogiques et leurs représentations de la révision. Dans cette section, les représentations erronées des élèves seront présentées dans un premier temps au niveau du produit, dans un autre temps au niveau de la démarche et ensuite l'explication de la part de tort des enseignants suivra.

Avant tout, les élèves conçoivent un bon texte par le fait qu'il est propre, long et sans erreurs de surface, bref sur les caractéristiques qu'ils considèrent être garantes d'un bon produit final. Les conceptions erronées au niveau de ce que doit être le produit final sont fortement répandues. Cette conception cependant ne laisse pas de place au travail qui suit la rédaction du brouillon. Puisqu'une fois que l'élève juge que sa copie est nette, qu'il a atteint le nombre de mots ou de paragraphes requis et qu'il n'y a pas (ou pas trop) d'erreurs de grammaire et d'orthographe, cela signifie pour lui que son travail est terminé. C'est pourquoi les élèves considèrent souvent, à tort, la révision de textes comme le simple fait de rendre le brouillon au propre, où ils s'appliquent davantage (Fabre, 1990). Ainsi donc l'élève tend son produit final, son texte, à l'enseignant pour que celui fasse son travail, implicitement dans la tête de l'élève, qu'il corrige les fautes restantes dans le texte.

En second lieu, les représentations que les élèves se font de la révision mettent souvent un frein à cette activité. Ils ont des croyances, des idées sur ce qu'est l'écriture et sur son processus. Ce sont souvent des idées préconçues et sur lesquelles les enseignants doivent se baser pour changer ces conceptions. Une vision réductrice, fort répandue, laisse sous-entendre que certaines personnes ne peuvent vraiment pas apprendre à bien écrire, que c'est hors de leur contrôle (Turgeon et Bédard, 1997). Cette conception que le texte va s'écrire de lui-même si on est inspiré par le sujet ou si on est talentueux connaît encore bon nombre d'adeptes encore aujourd'hui. Malheureusement, le fait de bien écrire n'est pas qu'une question de talent ou d'inspiration. Cependant, cette conception laisse des séquelles chez les jeunes qui y croient. Certains élèves (et même des enseignants) se disent que ça ne donne rien d'essayer d'apprendre car ils n'ont pas le talent pour écrire des beaux textes. Il est impératif pour les enseignants de dire et de faire comprendre que l'apprentissage de l'écriture s'apprend comme toute autre compétence à l'école. Chaque

élève devra trouver ses propres stratégies pour y parvenir, mais pour se faire recevra un enseignement sur des stratégies cognitives et métacognitives potentiellement utilisables pour lui.

De plus, les élèves ont de la difficulté à concevoir ce qu'implique le processus rédactionnel. Ils ont l'habitude de voir des produits finis et ne voient pas la démarche antérieure à la présentation définitive d'un texte (Turgeon et Bédard, 1997). Les élèves ont tendance à imaginer que les auteurs écrivent du premier jet et que c'est comme cela parce qu'ils sont de bons scripteurs. Par exemple, les élèves ne pensent pas spontanément qu'il peut y avoir plusieurs moyens d'écrire le même contenu de sens (Groupe EVA, 1996). Il faut changer leur conception de ce que veut dire être un bon scripteur. Ce n'est pas celui qui écrit un texte parfait du premier coup (Fabre, 1990).

Puisque plusieurs élèves ont la conception que le travail qu'ils font à l'école doit être un travail propre et appliqué, ils sont très surpris d'apprendre que les auteurs aussi font des brouillons, des plans et des ratures. Pour eux, il n'y a pas place pour se tromper, barioler et recommencer; selon leur conception des apprentissages à l'école. C'est alors que la rature, figure importante de la révision, est mal vue par les élèves et perçue comme une défaillance (Groupe EVA, 1996). Pour entreprendre un enseignement explicite de la révision, ce paradigme doit être changé dans la tête des élèves. N'y a-t-il pas aussi un dicton qui dit que l'on apprend de nos erreurs?

Comme mentionné précédemment, les enseignants ont leur part de responsabilité pour ce qui est des difficultés des élèves avec la révision soit de part leurs représentations erronées soit de part leurs pratiques pédagogiques qui découlent de leurs conceptions de la révision. Comment expliquer cette lacune du corps professoral? À ce sujet, la formation initiale des maîtres semble à revoir; il en sera question dans cette section.

Le Groupe EVA (1996) affirmait que les représentations que se font les enseignants de la révision constituent un des obstacles à la révision. Plusieurs pédagogues ne croient pas aux retombées de l'enseignement de la révision. Ils présument davantage de retombées

sur les motivations, les savoirs et les comportements des élèves que sur le fait d'apprendre à être un réviseur efficace. (Groupe EVA, 1996) Troia et Graham (2003) évoquent que l'enseignement du processus d'écriture représente un défi pour les enseignants qui peut devenir source de frustration et d'anxiété, ce qui pourrait faire en sorte que l'on préfère le mettre de côté.

Partant du constat que la révision est une tâche ardue à effectuer, il n'est guère plus facile de l'enseigner à la défense des enseignants. Boyer (1993) mentionne que les pédagogues éprouvent des difficultés à inciter les élèves à réviser. Ces difficultés proviendraient selon lui de deux sources : le manque de ténacité des élèves par rapport à la tâche qui leur est demandée et l'incapacité à identifier clairement ce qu'il est attendu d'eux pour la révision. Les pédagogues ne sont pas sûrs de comment ils devraient enseigner la révision, ni par où commencer. Or, tous s'accordent pour dire qu'il est plus facile d'enseigner des règles que des stratégies d'apprentissage (Bisaillon, 1992).

Suivant la logique que la révision n'est pas un contenu évident à enseigner, le constat est triste; mais la révision n'est pas un contenu enseigné de façon explicite dans les salles de classe (Bisaillon, 1992; Parsons, 2001; Préfontaine, 1998). Quelquefois une grille est distribuée pour se donner bonne conscience, mais sans plus. D'autres fois, les enseignants pensent bien faire en rappelant la disponibilité des instruments d'aide à la révision comme le dictionnaire et la grammaire (Préfontaine, 1998). Comme le mentionne Englert (1992), ce qui se passe le plus présentement dans les salles de classe est l'enseignement des mécanismes pour écrire. La révision est prise pour acquis. À vrai dire, certains élèves ne sont même pas encouragés à effectuer une révision, et ce, peu importe sa forme (Graham, 1997).

Dans le même ordre d'idées, les enseignants ont souvent insisté pour un texte sans fautes de grammaire et écrit lisiblement dans les classes de français, ce qui a pour répercussion que les élèves ne voient que le produit fini et non le processus. Turgeon et Bédard (1997) ainsi que Blain (1995) mentionnent que depuis trop longtemps à l'école l'acte d'écrire a été camouflé par l'importance accordée à la calligraphie et à la grammaire et que

maintenant il importe également de mettre l'accent sur le processus de composition et d'outiller l'élève de stratégies.

Par contre, même si certains pédagogues souhaiteraient enseigner la révision malgré les conceptions véhiculées et les difficultés rencontrées, ils se sentent désarmés devant la tâche d'enseigner le processus révisionnel qui leur est demandée, n'ayant reçu aucune formation sur le processus d'écriture ou sur la révision lors de leurs études initiales en pédagogie (Préfontaine, 1998). Notons, à regret, que cela n'est pas encore enseigné dans toutes les facultés d'éducation, et ce, même aujourd'hui. Les cours de didactique de l'écrit devraient à mon sens se faire un point d'honneur d'enseigner des stratégies révisionnelles.

2.4. Intervention pédagogique en lien avec le processus de révision

Dans cette section du texte, des considérations générales au processus de révision seront premièrement données concernant certaines pistes d'intervention pédagogique sur la révision. Ces pistes d'intervention pédagogique amènent à entrevoir une solution prometteuse aux difficultés mentionnées plus haut en le modelage, ce qui sera présenté en un deuxième temps.

2.4.1. Considérations générales

Puisque il a été mentionné précédemment que l'enseignant, de part ces pratiques peut nuire à la révision, voici des rôles ou des tâches que l'enseignant peut accomplir lors de l'enseignement de la révision pour renverser la balance.

Puisque le processus d'écriture, et qui plus est la révision, ne sont pas des tâches aisées; un des premiers rôles de l'enseignant est qu'il doit mentionner au réviseur débutant la complexité de ce processus pour qu'il ne se décourage pas durant l'apprentissage. Par conséquent, l'enseignant doit situer la révision au sein du processus global de l'acte d'écrire. L'élève doit saisir que l'on ne révise pas pour réviser, mais parce que cela fait partie du processus non linéaire de l'acte d'écrire.

Relativement à l'enseignement de la révision, le pédagogue a le mandat de décortiquer les processus de la révision, en la relecture et la réécriture aux apprenants. Par surcroît, les relectures devraient toujours porter sur les deux aspects, soit le fond d'abord et la forme ensuite et non seulement sur l'orthographe, comme c'est souvent le cas (Libersan, 2003). Il est reconnu que la force des relectures successives suivies des réécritures est de permettre aux apprenants de se concentrer sur leur travail de révision un élément à la fois en cherchant une seule chose à la fois. Cette pratique évite ainsi de tout relire et de s'y perdre pour en bout de ligne n'améliorer que pauvrement son texte. Mais cela ne s'avère pas suffisant pour celui qui n'a aucune stratégie dans son bagage révisionnel, nous y reviendrons dans la prochaine section.

L'enseignement de la révision devrait toujours viser à amener l'élève, dans un but à long terme, à faire la détection des ses erreurs lui-même, et ce, pour lui être profitable tout au long de sa vie de réviseur. L'enseignant a le devoir de remettre des pouvoirs de détection des erreurs aux élèves, et ce progressivement, en les outillant de stratégies au fur et à mesure qu'ils avancent. Si cette détection est réalisée par l'apprenant lui-même, les chances sont qu'il apprendra mieux et conservera les stratégies apprises toute sa vie. Si l'enseignant dirige toujours ses yeux vers les parties du texte à améliorer, l'élève n'a pas autant de possibilités de prendre conscience de ses difficultés. Selon Simard (1999), l'objectif fondamental visé par l'enseignement de la révision est d'amener l'élève à devenir un réviseur autonome, un réviseur capable de rédiger et de réviser lui-même des textes.

Partant du fait que l'élève a besoin d'avoir une direction pour réviser, la détection des erreurs doit ainsi se voir facilitée ou démystifiée par l'enseignant. Pour pallier la difficulté de repérage, plusieurs méthodes de repérage ou de détection des erreurs ont vu le jour depuis quelques années. Il y a eu notamment le COPS (C - Have I CAPITALIZED the first word in the sentence and all proper nouns? O - How is the OVERALL appearance? P - Have I put in the correct PUNCTUATION? S - Have I SPELLED all the words correctly?) de Schumaker et al. (1981), le processus de révision CDO (Compare, Diagnose, Operate) de Scardamalia et Bereiter (1983), le SCOPE (spelling, capitalization,

punctuation, order or words and grammar) de Englert et al. (1991) ou encore la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot de Bisaillon (1989). Toutes ces stratégies visent à diriger l'élève, à lui offrir une structure pour l'aider à repérer les parties de son texte qui demandent de l'amélioration et ainsi ne pas tout réviser en même temps. Nous verrons plus loin que ces méthodes de repérage s'amalgament bien avec les grilles d'autocorrection, en ce sens qu'elles fournissent des trucs mnémotechniques à l'élève.

Toujours dans l'esprit de rendre les élèves des réviseurs expérimentés et autonomes, une précision s'impose quant aux outils technologiques versus le processus de révision. Tout bien considéré, à l'ère technologique, il semblerait possible de croire que l'arrivée de traitement de textes et de correcteurs aurait grandement changé la donne dans les interventions pédagogiques pour enseigner la révision. Néanmoins, il n'en est pas ainsi. Il ne faut pas y voir là un outil qui fait que l'enseignement de stratégies de révision est désuet et que l'enseignant n'a plus de rôle à jouer dans l'enseignement de la révision. Le rôle primordial des enseignants en matière de révision en ce temps technologique, est de continuer à permettre aux élèves de pouvoir retravailler à la main sur du papier, de faire les ratures qui s'imposent pour voir comment s'effectue adéquatement le processus de révision (Parsons, 1996). Quand les élèves seront passés maîtres à réviser à la main, l'ordinateur sera toujours là! En outre, les correcticiels peuvent nuire au développement de l'autonomie des élèves, en ce sens que ces derniers ne deviendront jamais habiles à détecter leurs propres erreurs s'ils se fient continuellement à une machine pour le faire à leur place (Désilets, 1998; Chartrand, 1997). Cela devient donc la même chose que si l'enseignant pointe les fautes.

Suite à ces premières considérations d'intervention pédagogique en lien avec la révision, le modelage semble la solution qui répondra aux besoins des apprentis réviseurs et apportera des réponses pratiques aux enseignants en englobant toutes les pistes d'intervention pédagogique de cette section.

2.4.2. Le modelage comme intervention prometteuse

L'enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives, avec en tête de lice le modelage, est désigné comme étant l'intervention par excellence pour enseigner la révision aux réviseurs novices. Cette section présentera le modelage sous toutes ces coutures, de sa définition, au rôle que l'enseignant doit y jouer, aux principes de mise en œuvre, en passant par l'utilisation de grilles d'auto-correction.

Étant donné que la pire stratégie à utiliser pour la révision serait de relire le brouillon une seule fois sans se poser des questions précises et sans se donner de but de révision est monnaie courante dans les salles de classe, un changement s'impose (Préfontaine, 1998). Voici ce que plusieurs chercheurs (Cavanagh, 2005; Préfontaine, 1998; Gleason et Isaacson, 2001; Reynolds et al., 1988; Englert, 1992; Harris et Graham, 1996) proposent pour éviter la pratique mentionnée au préalable et qui semble une avenue prometteuse pour l'enseignement de la révision : le modelage.

A priori, le modelage ou modélisation ou encore *modeling* consiste à rendre transparent ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il exécute une tâche. Modeler, c'est donc mettre en mots le processus mental qui permet de réaliser une tâche, c'est décrire les étapes ou les procédures d'une stratégie. Ce qui se traduit chez l'enseignant, ou comment il réfléchit, comment il pense dans sa tête pour inférer. En observant ceci, les élèves devraient être en mesure de dégager un comment faire, des procédures, pour leur permettre d'évaluer comment eux vont inférer (Ouellet et Tardif, 1995). Le modelage doit pouvoir susciter chez l'élève une nouvelle façon de penser et de comprendre le processus d'écriture (Englert, 1992). En clair, le modelage doit parvenir à outiller l'élève, le rendant capable d'articuler les actions à entreprendre pour maîtriser l'art de l'écriture. Englert et al. (1991) et Hayes et Flower (1983) mentionnent que la complexité du processus d'écriture fait en sorte que les écrivains doivent parvenir à le réguler eux-mêmes. La pratique guidée et la pratique autonome viendront aider à réaliser cet objectif d'autonomie chez l'élève. La pratique guidée consiste à soutenir l'élève tout au long du processus, de lui suggérer des pistes, de poser des questions qui l'aident à cheminer, l'aider à auto-

évaluer sa démarche (Giasson, 1995). À ce sujet, Lasnier (2000) réitère que pour donner toute sa valeur au modelage, il doit être associé à la pratique guidée.

Pourtant, le modelage n'est pas totalement inconnu aux enseignants car présentement, l'enseignement explicite de stratégies pour le processus d'écriture est seulement destiné aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. À la lumière de ce qui a été dit plus haut, assurément tous les réviseurs devraient pouvoir profiter d'un enseignement des stratégies métacognitives utiles lors de l'écriture du texte, de sa planification à sa publication par le modelage.

Dans un autre ordre d'idées, le modelage se situe lors de la phase de réalisation de l'enseignement stratégique. Il y a trois phases à l'enseignement stratégique au moment de l'intervention en classe. Il s'agit de la phase de préparation, de la phase de réalisation et de celle d'intégration (Tardif et Ouellet, 1995). L'enseignement stratégique sous-tend ce que l'on appelle l'enseignement explicite, qui comprend le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome (Tardif et Ouellet, 1995).

Étant donné que le modelage s'inscrit dans une démarche métacognitive et d'autonomisation de l'élève et est une technique de choix pour développer des connaissances métacognitives, il semble opportun d'en comprendre les concepts découlants. L'enseignement explicite de stratégies implique l'apprentissage de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles d'un savoir ou d'un savoir-faire qui doit mener à la construction de stratégies cognitives et métacognitives. Le Groupe EVA (1996) classifie la révision comme un savoir-faire et la renomme le savoir-réviser. L'enseignement explicite est un enseignement dont la principale préoccupation est de rendre le plus visible possible la démarche et la structure sous-jacente à l'exercice d'une habileté (Boyer, 1993). Parallèlement, la métacognition se définit comme une compétence à se poser des questions pour planifier ses interventions, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche et se réajuster au besoin. La métacognition est utile parce qu'elle est la stratégie la plus efficace pour favoriser le

transfert, parce qu'elle permet à chacun de continuer à apprendre et lui fournit des moyens pour le faire (Tremblay, 2001).

Pour enseigner par modelage, il y a des règles relatives à la métacognition et à l'enseignement explicite à suivre. À cet égard, les séances de modelage devraient toujours comprendre les composantes suivantes. Ainsi donc les types de connaissances reliées à l'enseignement explicite d'une stratégie cognitive ou métacognitive répondent aux questions : le quoi, le pourquoi, le comment et le quand. Boyer (1993) définit ces quatre éléments comme suit, *le quoi* renvoie à la définition des habiletés. Le pédagogue nomme et présente une brève définition des habiletés. *Le pourquoi* se rapporte aux arguments justifiant l'utilisation de l'habilité. Le pédagogue explique en quoi l'apprentissage de cette habileté sera utile ultérieurement. Giasson (1995) suggère aussi d'informer les élèves de l'objet et de l'utilité du modelage et de leur donner une intention d'écoute durant le modelage du style : «en observant comment je fais, cela va vous permettre de valider ou d'ajuster votre manière de...». Le comment concerne la façon de faire. Le pédagogue montre explicitement comment exercer l'habileté à l'étude en offrant comme modèle son raisonnement ou des spécimens de l'application correcte et de l'application incorrecte de l'habileté à l'étude. Quant au *quand*, il se rapporte aux conditions d'application de l'habileté. *Le comment* procure des points d'ancrage aux élèves pour qu'ils puissent exercer eux-mêmes l'habileté.

De toute évidence, le rôle de l'enseignant lors du modelage en est un d'action, de facilitation et de support (Harris et Graham, 1996). Bien qu'il s'agisse d'auto-correction, l'élève ne doit pas être seul et laissé à lui-même durant le processus. L'enseignant a son rôle à jouer. Il doit se donner en modèle, rendre explicite ce qui se passe dans sa tête, les questions qu'il se pose lorsqu'il révise. L'enseignant est au cœur de l'action. Il va de soi que les enseignants doivent s'habituer à cette nouvelle façon de faire et y soient exposés. L'enseignant revêt à ses heures le chapeau de facilitateur. Il est là pour épauler les apprentis réviseurs, pour leur décortiquer la tâche, pour les habituer petit à petit à réviser au fil d'activités qui introduisent les stratégies progressivement. En fin de compte, l'enseignant tient aussi le rôle de supporteur. Il est là pour rassurer les élèves, les

encourager tout au long des apprentissages, les remotiver aussi lorsque nécessaire. Quoi qu'il en soit, l'enseignant doit rester honnête. Les pédagogues oublient parfois de dire aux élèves que ce qu'ils leur demandent de faire n'est pas facile. Ils doivent quand même prévenir les élèves du degré de difficulté de cette tâche et de la concentration qu'elle nécessite. Boyer (1993) mentionne que la révision peut être laborieuse même si elle est accomplie à l'aide d'un cadre explicite.

Pour atteindre ces résultats, le pédagogue doit lui aussi être réaliste. Il ne faut pas non plus oublier qu'il faut procéder par étapes, les élèves ne peuvent pas tout maîtriser après une seule session de modelage. Il faut cibler des stratégies pour certaines compétences et ensuite enchaîner avec d'autres. Il est aussi primordial de réussir à démystifier l'acte d'écrire et de le faire avec plaisir en salle de classe. Longpré (2001) nous renseigne qu'il faut mettre sur pied un contexte favorable aux apprentissages reliés à l'écriture pour que se créent des interactions harmonieuses entre les élèves et l'écriture.

Entre autres choses, il est suggéré aux enseignants de réaliser l'activité de modelage de révision à l'aide d'un rétroprojecteur et d'un texte d'un ancien élève (sans nom) ou d'un texte rédigé par l'enseignant pour cette situation (Beal, 1993; Bergeron et Harvey, 1998). Cette dernière façon de faire réitère que le fait de se présenter comme scripteur en tant qu'enseignant aide les élèves à avoir des modèles d'écrivain (Boudreau, 1991). Le matériel nécessaire se définit donc comme un rétroprojecteur, des crayons feutre effaçables et un texte sur acétate (Cavanagh, 2005; Reynolds et al., 1988). Cette présentation d'un texte préférablement d'un élève sur un transparent peut être accompagnée par la présence d'une grille d'auto-correction, que les élèves peuvent avoir en leur possession.

En ce qui a trait aux grilles d'auto-correction, elles existent pour fournir un rappel important des étapes du modelage présenté par l'enseignant et pour aider l'élève à se remémorer ce qu'il doit faire durant la révision (Gleason et Isaacson, 2001). Les grilles de vérification ou d'auto-correction constituent donc un guide, un point de départ. Cependant, il est fréquent que les élèves se retrouvent avec une grille de ce genre, mais

non jamais reçu l'enseignement explicite de comment réviser ou de quelles questions (métacognitives) se poser en utilisant cette grille. En bref, les grilles d'autocorrection sont ces outils distribués dans plusieurs classes de français lors du moment accordé à la révision. Il y en a de toutes les sortes, mais en général on peut les décrire comme des listes de vérification comprenant des items sur la forme et le fond. Certaines posent des questions aux élèves alors que d'autres leur demandent une tâche, les mettent à l'action.

Essentiellement, l'idée d'un outil comme celui-là est d'aider les apprenants à se concentrer sur leur travail de révision un élément à la fois et ainsi de relire tout leur texte en cherchant une seule chose à la fois. La surcharge cognitive lors du processus rédactionnel en général et lors de la révision ayant déjà été identifiée comme une des sources de difficultés chez les apprenants, les grilles viennent donner des balises, des limites à l'élève pour ne pas qu'il se perde ou pour diriger ses actions. Préfontaine (1998) vient renchérir que quelle que soit la qualité des listes de questions des grilles de vérification, il faut surtout que les élèves soient formés à l'utiliser, c'est-à-dire que l'enseignant doit leur expliquer comment s'y prendre et, idéalement, l'utiliser avec eux. En d'autres termes, l'enseignant doit se donner en modèle d'utilisateur de la grille pour les aider à l'apprivoiser. En définitive, tout s'arrime autour du modelage.

2.5. Conclusion

Ce n'est peut-être pas pour rien qu'on parle de l'art d'écrire! Je pense qu'il serait opportun d'ajouter à cette expression l'art d'enseigner l'écriture. Longpré (2001) avait bien raison d'intituler son article *Enseigner l'écriture, un travail de chef d'orchestre*. Car c'est là tout un amalgame de méthodes et d'astuces pour parvenir à développer chez les apprenants cette maîtrise du processus d'écriture. Mais il reste que le mot d'ordre, c'est de rendre explicite l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives qui sont utilisées lors du processus rédactionnel. Le modelage semble alors s'imposer comme la solution idéale. Il est temps que les élèves reçoivent un enseignement sur le comment réviser, sur le comment planifier, bref sur le comment rédiger. Cela étant plus motivant, il devrait s'ensuivre que les élèves auront le goût de peaufiner leur texte et là nous,

pédagogues, pourrons atteindre nos objectifs d'enseignement de l'autocorrection. Alors, les textes seront de meilleure qualité et on entendra moins de part les branches que les élèves ne savent pas écrire.

3. Méthodologie

3.1. Type de recherche

Ce projet est de type étude de cas multiples, puisqu'il décrit les effets d'une approche sur cinq élèves sélectionnés dans un groupe-classe en ayant une représentation d'élèves plus forts et d'élèves moins forts au niveau de l'écriture. La raison pour avoir des élèves plus forts et des moins forts est de vérifier quelles sont les stratégies utilisées par ceux-ci et de voir si ces stratégies sont différentes.

3.2. Échantillon

Il s'agit de cinq filles du cours de français A30 de 12e année d'une école urbaine francophone en milieu minoritaire. Les sujets ont été sélectionnés dans un groupe-classe, en ayant une représentation d'élèves plus faibles et plus forts basée sur les résultats obtenus lors de récentes productions écrites. Pour ce faire, l'enseignante a aidé à l'identifier des sujets.

Les élèves ont été invités par l'enseignante ayant accepté de collaborer à ce projet. Elle a demandé qui était intéressé et ce sont ces élèves qui ont répondu favorablement à l'appel.

Cette recherche ne comporte pas de groupe expérimental et les sujets ne sont pas choisis aléatoirement. Les sujets du cours de français A30 de niveau 12e année des écoles francophones de la Saskatchewan ont été choisis parce que le texte argumentatif est enseigné à ces niveaux selon le programme d'études de français fransaskois.

3.3. Techniques de collecte de données et instruments de mesure

La grille de vérification a été conçue en fonction des caractéristiques du texte argumentatif. Cette grille a été bâtie en s'inspirant de grilles ou de rubriques déjà réalisées par d'autres chercheurs (Cavanagh, 2005; Bourque et al, 1999; Waddell, 1999).

Les instruments de mesure utilisés pour la rédaction de textes argumentatifs (pré-test et post-test) constituent en un cahier de pré-test et de post-test (voir annexes 1 à 5). Ces cahiers comprennent deux mises en situation, un tableau pour le plan du texte, la grille de vérification du texte argumentatif et des feuilles pour rédiger le brouillon.

Les entretiens réalisés avant et après le modelage de l'écriture des textes argumentatifs par les élèves ont été enregistrés et retranscrits par l'étudiante-chercheure. Ces entretiens ont pour but d'observer plus en détails les progrès réalisés en terme d'observation des processus cognitifs et métacognitifs développés par les élèves lors de l'auto-correction de leurs textes.

De plus, les brouillons ont été annotés par les élèves et on y retrouve des annotations des changements apportés au texte.

Voir l'annexe 7 pour des exemples de questions types de l'entrevue.

3.4. Analyse de données

Par la suite, les textes argumentatifs et les verbatims d'entrevue ont été analysés par l'étudiante-chercheure pour voir si les changements apportés lors de la révision étaient pertinents en fonction des manipulations syntaxiques : soustraction, substitution, déplacement et ajout. Les changements non pertinents n'ont pas été comptés dans ce décompte. De plus, les changements ont été répertoriés par sections de textes, soit l'introduction, les paragraphes de développement, la conclusion.

Par ailleurs, ces changements, en plus d'être analysés de façon cognitive tel que mentionné ci-haut, l'ont été de façon métacognitive, par le truchement des entrevues où les sujets ont parlé des changements effectués. Il a donc été possible de faire l'arrimage entre les brouillons et les entrevues et de voir les changements sur deux angles, soit cognitif et métacognitif.

3.5. Grille d'analyse

La taxonomie de Faigley et Witte (1981) qui a aussi été utilisée par Lusignan, Fortier et Gagnon (1992) pour leur étude *l'effet de la révision sur la qualité des textes écrits par des élèves de fin de secondaire* se présente comme suit :

Tableau 1: Taxonomie des types de corrections de Faigley et Witte (1981).

Structure de surface		**Structure profonde**	
Forme	**Sens préservé**	**Microstructure**	**Macrostructure**
Orthographe	Addition	Addition	Addition
Verbe	Soustraction	Soustraction	Soustraction
Abréviation	Substitution	Substitution	Substitution
Ponctuation	Permutation	Permutation	Permutation
Présentation	Distribution	Distribution	Distribution
	Consolidation	Consolidation	Consolidation

Après analyse de cette taxonomie et de ce qui a été effectué lors de ce projet, une adaptation de la grille de Faigley et Witte a été faite pour tenir compte de la grille de vérification du texte argumentatif (Annexe 4) utilisée lors de la recherche sur le terrain. Cette grille a donc été développée pour analyser les changements dans les textes des élèves en accord avec la grille de vérification qu'ils ont utilisée.

Cette grille a été utilisée pour relever les changements du pré-test et ceux du post-test et pour ainsi comparer les résultats obtenus par le modelage. Les changements ont été compilés selon les deux catégories suivantes : contenu et organisation du texte et fonctionnement de la langue. Pour la section *Contenu et organisation du texte*, les changements ont été rapportés par parties de texte, soit l'introduction, le développement et la conclusion. Pour chacune de ces parties de texte, les changements ont été notés selon les manipulations syntaxiques utilisées par les élèves. Pour la section *Fonctionnement de la langue*, les changements ont été rapportés par manipulation syntaxique selon qu'ils sont de l'ordre de la construction des phrases, des verbes, de l'orthographe et de l'accord ou de

la ponctuation. Ces sections correspondent aux sections de la grille de vérification que les élèves ont utilisé pour faire la révision de leur texte.

Puisque les changements ont été compilés selon les manipulations syntaxiques utilisées par l'élève pour corriger son texte. Voici ce qu'on entend pour chacune des manipulations. L'addition, c'est un ajout à un mot, à une phrase ou à un paragraphe. Par exemple, l'élève qui a ajouté dans cette phrase la partie en caractères gras : ***Depuis quelques années,*** *les couvre-feux sont chose courante au Canada.* La soustraction consiste à retirer une partie d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe. Par exemple, l'élève qui a retiré la partie en caractères gras : *Les couvre-feux sont une bonne chose pour que les jeunes comprennent* ***enfin*** *l'importance de respecter les autres.* La substitution consiste à changer un mot, une partie de phrase ou une phrase pour une autre. Par exemple, l'élève qui changerait ceci : *Les gens qui aiment la justice ne peuvent pas* ***endurés que les jeunes font des graffitis*** pour *Les gens qui aiment la justice ne* ***supportent pas que des jeunes fassent des graffitis***. Quant au déplacement, il s'agit de changer de place un mot, une partie de phrase ou une phrase à un autre endroit. Par exemple, ***Je crois que*** *les jeunes devraient être punis pour leurs actes* devient *Les jeunes,* ***je crois****, devraient être punis pour leurs actes.*

Tableau 2: Grille utilisée pour l'analyse des résultats obtenus au pré-test et au post-test de l'étude de cas multiples *Effet du modelage sur la révision de textes d'élèves francophones du secondaire*.

Contenu et organisation du texte (fond)		Fonctionnement de la langue (forme)	
Introduction	Addition Soustraction Substitution Déplacement	Construction des phrases	Addition Soustraction Substitution Déplacement
Développement	Addition Soustraction Substitution Déplacement	Verbes	Addition Soustraction Substitution Déplacement
Conclusion	Addition Soustraction Substitution Déplacement	Orthographe et accord	Addition Soustraction Substitution Déplacement
		Ponctuation	Addition Soustraction Substitution Déplacement

3.6. Déroulement

Les scénarios de modelage (voir annexe 6) ont été expérimentés suivant un design pré-test/post-test selon les étapes suivantes.

Pré-test :

- Étape 1: Rédiger un texte argumentatif (brouillon)
- Étape 2: S'auto-corriger à l'aide d'une grille d'auto-correction (voir annexe 4)
- Étape 3: Remettre une copie corrigée
- Étape 4: Participer à une courte entrevue
- Étape 5: Traitement des données recueillies lors du pré-test.

Post-test :

- Étape 1: Rédiger un autre texte argumentatif
- Étape 2: Participer à un modelage de ma part (enseignement) sur la façon d'auto-corriger son texte.
- Étape 3: S'auto-corriger à l'aide de la grille d'auto-correction
- Étape 4: Remettre une copie corrigée
- Étape 5: Participer à une courte entrevue pour parler de l'expérience vécue, des différences remarquées et des apprentissages faits.

Pré-test

Lors de la première rencontre, les élèves ont eu à rédiger un texte argumentatif à partir de mises en situation donnée par l'étudiante-chercheure. Les mises en situation donnaient la situation de communication et le destinataire. Les élèves devaient choisir une seule des deux mises en situation. Voici les mises en situation pour le pré-test:

Situation 1:

De plus en plus de villes canadiennes commencent à imposer un couvre-feu à 23h pour les moins de 16 ans. Le maire de Saskatoon veut faire passer une telle loi ici pour réduire les délits se passant la nuit. Explique au maire pourquoi tu es pour ou contre l'adoption d'une telle loi.

Situation 2:

Les chaînes de télévision tant francophones qu'anglophones regorgent d'émissions de télé-réalité. Une maison de production a approché ton école pour savoir si les élèves accepteraient d'être filmés pendant 2 mois à l'école dans le but de voir les dessous, la réalité cachée que vivent les adolescents d'aujourd'hui. Accepterais-tu ou refusais-tu cette offre du producteur? Présente-lui ta réponse.

Lors de la deuxième rencontre, les sujets ont eu à répondre à des questions sur leur processus révisionnel et sur leurs corrections effectuées dans leur brouillon de la dernière rencontre.

Post-test

La troisième rencontre consistait en une leçon donnée par l'étudiante-chercheure aux élèves. Cette leçon était en fait un modelage autour de la grille de vérification lors de la révision d'un brouillon. Cette leçon s'est déroulée en concordance avec le scénario de modelage préparé par l'étudiante-chercheure (voir annexe 6). Après avoir révisé ensemble des extraits de textes d'élèves à l'aide de plusieurs sections de texte, les sujets devaient reprendre leur brouillon et le recorriger en accord avec ce qui venait d'être présenté. L'étudiante-chercheure a aidé et répondu aux questions ou interrogations qui survenaient lors de cette relecture et marquage du texte. On parle alors ici de pratique guidée.

La quatrième rencontre a permis aux sujets de rédiger leur deuxième texte argumentatif à partir de mises en situation préparées pour le post-test. Avant de commencer cette rédaction, la chercheure a fait une brève révision du modelage réalisé lors de la dernière séance. Une fois de plus, les mises en situation donnaient la situation de communication

et le destinataire. Les élèves devaient choisir une seule des deux mises en situation. Voici les mises en situation données pour le post-test:

Situation 1:

De part le monde, le travail des enfants est vu comme étant une nuisance au développement de l'enfant. Un groupe de spécialistes en éducation et de psychologues suggère d'interdire complètement le travail aux moins de 16 ans et de permettre seulement 15 heures de travail par semaine aux 16 à 18 ans. En tant que jeune, que penses-tu de cette situation. Tu présentes ta position au groupe de spécialistes.

Situation 2:

Dans certaines provinces, la note de passage pour réussir un cours est placée à 60%. Le Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan s'apprête à effectuer ce changement, en haussant de 50% à 60% la note minimale pour réussir un cours au secondaire. Es-tu es accord ou en désaccord avec cette nouvelle réglementation. Fais part de tes arguments au ministre de l'apprentissage de ta province.

Lors de la dernière et cinquième rencontre, les sujets ont eu à répondre à des questions sur leur processus révisionnel et sur leurs corrections effectuées dans leur brouillon du post-test. De plus, des questions spécifiques leur ont été posées sur leur façon de procéder en révisant avant le modelage et après celui-ci quant à l'expérience vécue, aux différences remarquées et aux apprentissages faits.

4. Présentation des résultats

4.1. Identification des corrections apportées

L'identification du type et du nombre de corrections pertinentes apportées par les élèves lors de la révision de leurs textes est faite en référence à la taxonomie de Faigley et White (1981), adaptée selon la grille de vérification utilisée pour le modelage et aussi utilisée par les élèves pour effectuer leur révision.

Les tableaux 3 et 4 présentent le nombre de corrections pertinentes apportées par les élèves lors de la révision. Ces corrections sont recensées selon que ce sont soit des corrections au niveau du contenu et de l'organisation soit que ce sont des corrections au niveau du fonctionnement de la langue. Les changements apportés au niveau du contenu et de l'organisation se subdivisent en trois parties, soit les parties du texte, l'introduction, les paragraphes de développement et la conclusion. Pour chacune des parties du texte, les changements sont répertoriés en fonction des manipulations syntaxiques utilisées : addition, soustraction, substitution ou déplacement. Pour le fonctionnement de la langue, les changements sont répertoriés aussi par les manipulations syntaxiques utilisées et se scindent en quatre parties soit la construction des phrases, les verbes, l'orthographe et l'accord et la ponctuation. Rappelons que tous ces changements se réalisent au niveau du mot, de la phrase ou du texte.

Le tableau 3 présente les résultats lors du pré-test, c'est-à-dire avant le modelage des stratégies d'auto-correction basées sur la grille de vérification. Quant au tableau 4, il présente les résultats du post-test, soit après le modelage.

Notons que par changement pertinent, il est question d'une correction effectuée qui améliore la structure du texte ou de la phrase ou une correction d'ordre grammatical qui respecte les règles de l'orthographe et de la grammaire française.

En comparaison avant et après le modelage, les résultats indiquent que les parties suivantes ont fait l'objet du plus grand nombre de changements. Pour ce qui est du

contenu et de l'organisation du texte, le développement est la section qui subit le plus de changements, soit 13 corrections au pré-test et 15 corrections au post-test, soit respectivement 13% et 12% de toutes les corrections effectuées. Dans la section fonctionnement de la langue, la section Orthographe et accord obtient 34 corrections au pré-test et 44 corrections au post-test, soit respectivement 33% et 36% des corrections totales pour le pré-test et le post-test. Les verbes font l'objet de 21 corrections au pré-test et de 41 corrections au post-test, soit respectivement 20% et 33% des corrections totales effectuées au pré-test et au post-test.

Tableau 3: Changements pertinents apportés au texte lors de la période d'auto-correction à l'aide de la grille avant le modelage (pré-test).

Contenu et organisation du texte (fond)			Fonctionnement de la langue (forme)		
Introduction	Addition	2	Construction des phrases	Addition	9
	Soustraction			Soustraction	3
	Substitution			Substitution	6
	Déplacement			Déplacement	
Développement	Addition	5	Verbes	Addition	12
	Soustraction	3		Soustraction	
	Substitution	4		Substitution	9
	Déplacement	1		Déplacement	
Conclusion	Addition	1	Orthographe et accord	Addition	17
				Soustraction	2
	Soustraction			Substitution	15
				Déplacement	
	Substitution		Ponctuation	Addition	11
				Soustraction	1
	Déplacement			Substitution	2
				Déplacement	

Tableau 4: Changements pertinents apportés au texte lors de la période d'auto-correction à l'aide de la grille après le modelage (post-test).

Contenu et organisation du texte (fond)			Fonctionnement de la langue (forme)		
Introduction	Addition	2	Construction des phrases	Addition	3
	Soustraction	2		Soustraction	1
	Substitution	1		Substitution	5
	Déplacement			Déplacement	2
Développement	Addition	12	Verbes	Addition	14
	Soustraction	1		Soustraction	5
	Substitution	2		Substitution	22
	Déplacement			Déplacement	
Conclusion	Addition		Orthographe et accord	Addition	26
				Soustraction	6
	Soustraction	1		Substitution	12
				Déplacement	
	Substitution		Ponctuation	Addition	5
				Soustraction	1
	Déplacement			Substitution	
				Déplacement	

Le tableau 5 quant à lui présente de façon résumée les changements pertinents apportés lors du pré-test et du post-test selon les manipulations syntaxiques utilisées. On dénote que l'addition correspond lors du post-test à 50% des changements effectués. La substitution arrive en deuxième avec 34% des changements effectués. La soustraction compte pour 14% et le déplacement pour 2% des changements effectués. Cette répartition de l'utilisation de chacune des manipulations syntaxiques ne varient pas beaucoup lors du pré-test. L'addition et la substitution sont les manipulations les plus souvent choisies par les élèves comme voie d'amélioration de leur texte.

Tableau 5: Résultats par manipulations syntaxiques lors du pré-test et du post-test.

Manipulations syntaxiques	Pré-test	Post-test
Addition	57	62
Soustraction	9	17
Substitution	36	42
Déplacement	1	2
Total	103 changements pertinents (16 changements non pertinents)	123 changements pertinents (8 changements non pertinents)

Si l'on se réfère à l'hypothèse de départ de cette étude, qui mentionne que si les élèves ont reçu un enseignement stratégique sur la façon de s'auto-corriger par le biais du modelage, ils seront plus en mesure de repérer les sections problématiques et ainsi d'apporter des modifications qui améliorent la qualité de leur texte à deux niveaux qui sont le contenu et l'organisation du texte d'une part et d'autre part, le fonctionnement de la langue; on peut tirer des conclusions.

L'hypothèse est donc confirmée car les stratégies enseignées par le modelage, surtout celles de marquage du texte, ont aidé les élèves à repérer plus de sections problématiques et à effectuer un changement pertinent. Pour les paragraphes de développement, le fait de devoir inscrire dans la marge une lettre correspondant à la partie du paragraphe (R pour raison, S pour support, D pour détails et P pour phrase conclusive du paragraphe) a contribué à faire voir aux élèves que leurs paragraphes de développement n'étaient pas toujours complets et ainsi d'ajouter les parties manquantes. Ceci se représente par une

hausse des manipulations d'addition au développement dans le post-test; 5 additions au développement pour le pré-test contre 12 au post-test.

De plus, le marquage à l'aide de flèches, de traits de soulignement et de cercles, pour l'accord des verbes avec le sujet et l'accord des noms, des adjectifs et des déterminants a aidé à la détection de ces erreurs. On est passé de 21 corrections de verbes au pré-test à 41 au post-test. Même chose pour l'orthographe et l'accord, de 34 changements au pré-test on est passé à 44 au post-test.

On peut donc conclure que le modelage, même à échelle limitée (une seule séance) a contribué à aider au repérage des sections problématiques et a aidé à apporter des changements pertinents.

5. Interprétation des résultats

Bien que l'hypothèse de cette étude soit confirmée, il incombe maintenant d'analyser ces résultats à la lumière des considérations théoriques et des entretiens réalisés avec les élèves pour pouvoir tirer certaines conclusions et ainsi réitérer l'importance de l'enseignement de la révision et du comment le faire. Par ailleurs, un survol des limites de cette étude sera présenté.

5.1. Progrès réalisés au niveau du fond

La démarche utilisée lors de cette étude pour faire la révision de fond semble avoir porté fruit; puisqu'au post-test, il est évident que les paragraphes des élèves sont déjà mieux construits. En effet, le marquage dans la marge des constituants des paragraphes semble avoir aidé les élèves à déterminer si la structure de leur texte était bonne ou déficiente. Ainsi, après avoir dû chercher à identifier les parties des paragraphes de développement, la raison (R), les détails (D), les supports (S), la phrase de conclusion (P); les élèves se sont aperçus que leurs paragraphes étaient souvent incomplets, ce qui au pré-test, n'avait pas attiré leur attention lors de la révision.

Il va s'en dire que la difficulté des sujets au pré-test en était une de détection des erreurs, cependant le modelage est venu pallier cette faiblesse des réviseurs novices. Ceci permet de faire un lien avec le fait que la détection a été ciblée par les chercheurs comme une des principales difficultés chez les réviseurs débutants (Wallace et al., 1996; Groupe EVA, 1996; Bisaillon, 1992). Par ailleurs, cette stratégie de marquage du texte est une partie que les élèves interrogés pensent continuer à utiliser lors de la révision de leurs textes parce que tous ont mentionné lors des entretiens que cela les a grandement aidés à réviser en utilisant des stratégies qui leur étaient inconnues avant le modelage. Finalement, on peut conclure que les actions tangibles de marquage du texte contribuent à enligner les élèves vers une détection plus efficace des zones problématiques dans leurs textes.

5.2. Progrès réalisés au niveau de la forme

Pour ce qui est des progrès réalisés au niveau de la forme, il est aisé d'affirmer que les actions de marquage du texte, comme les flèches reliant les verbes à leur sujet, le fait de souligner les verbes, d'encercler les noms pour vérifier les accords avec les déterminants et les adjectifs, d'encadrer les signes de ponctuation et de tracer des barres obliques au début de chaque phrase ont eu un effet bénéfice sur la correction. Toutes ces actions ont permis aux élèves de prendre conscience des fautes restantes dans leur texte. En prenant le temps, lors du post-test, d'effectuer ces gestes, les élèves ont dû réfléchir au fonctionnement de la langue dans leur texte et cela leur a permis de corriger des formes incorrectes.

Au pré-test, les élèves n'ayant utilisé aucune stratégie spécifique pour chercher les erreurs, celles-ci sont demeurées présentes en plus grand nombre après la révision. Les élèves ont fait ce qu'ils pensaient être une révision. Ils se sont attardés principalement aux erreurs d'accords et en majorité ont relu le texte qu'une seule fois. Par contre, ce qui en découle, c'est que les sujets ont réussi à trouver que peu de fautes de grammaire au pré-test. Lors d'un entretien au pré-test, un des sujets a même mentionné qu'il pense toujours avoir bien trouvé les fautes de grammaire, mais que là les professeurs corrigent de leur côté et en trouvent plein d'autres! Cependant, après le modelage de stratégies de marquage du texte, il en résulte que le nombre de fautes détectées est plus grand au post-test. Encore une fois, les stratégies de détection des erreurs par le marquage du texte ont permis d'effectuer une meilleure chasse aux fautes et d'avoir un texte de meilleure qualité.

Suite à la présentation des progrès réalisés au niveau du fond et de la forme, quelles conclusions peuvent être tirées quant à ces niveaux de correction?

5.3. Forme versus fond

Il apparaît important de mentionner que bien qu'il y ait eu changement au niveau de la forme et du fond, les progrès au niveau de la forme sont de loin les plus importants. Mentionnons que cette étude ne fait pas classe à part, car les chercheurs (Libersan, 2003;

Bisaillon, 1992) ont trouvé que la révision de fond est souvent laissée de côté parce que les élèves ne s'attardent qu'à la révision de surface. Cela peut s'expliquer par quelques explications que voici.

Une première explication réside dans le fait que la grammaire du texte n'est pas un concept évident, parce que cela demande une bonne connaissance de la structure d'un texte et de son fonctionnement interne et en ce sens, peut expliquer les progrès moins importants chez les élèves pour la révision au niveau du fond. Par ailleurs, le fait de détecter la zone problématique ne garantie pas un changement pertinent. Il faut encore que l'élève corrige correctement l'erreur détectée. Bien qu'au post-test les élèves ont effectué plus de changements pertinents au niveau du fond qu'au pré-test, il est arrivé que la détection soit adéquate, mais que la correction ne le fût pas.

L'explication tient du fait que la révision dépend en grande partie des connaissances que l'on possède. Le modelage effectué lors cette étude arrive après onze années d'études, donc il faut regarder l'enseignement qui a été fait et les apprentissages réalisés par les élèves avant cette intervention de modelage pour expliquer concrètement les résultats. Partant du fait que la révision est un processus d'évaluation, les élèves doivent se référer à des critères spécifiques pour effectuer un jugement, c'est-à-dire à savoir si c'est correct ou pas. Si les connaissances ne sont pas construites, l'élève ne peut pas corriger l'erreur, même s'il l'a correctement identifiée. En ce sens, la cohérence du texte est une notion qui doit se construire petit à petit par un processus de construction en situations d'activités. Avec plusieurs séances de modelage portant sur la cohérence textuelle, il est réaliste de croire que les résultats seraient peut-être plus probants et que la qualité des textes en serait possiblement améliorée.

Pour avoir été en mesure de corriger le problème détecté, l'élève aurait dû posséder les compétences requises au niveau de la grammaire du texte. Comment se fait-il qu'à la fin de leurs études secondaires, ces connaissances de grammaire du texte ne soient pas maîtrisées par les élèves? La qualité de l'enseignement qui est fait à ce sujet dans les salles de classes peut être mise en doute. Y aurait-il une meilleure façon d'enseigner la

grammaire du texte aux élèves? Ceci explique peut-être la venue d'une nouvelle approche, qui inclut grammaire du texte et de la phrase, pour l'enseignement de la grammaire, du nom de nouvelle grammaire, dont l'un des fers de lance sont les manipulations syntaxiques, telles qu'utilisées dans cette étude (Lazure, 2000).

Ceci peut trouver une seconde explication par le fait que ce qui a été enseigné aux sujets par rapport à la révision, semble surtout l'avoir été quant au fonctionnement de la langue (forme). Une des élèves lors d'un entretien disait: « Je regarde la révision comme un exercice de grammaire, je ne lis pas les phrases pour lire les phrases, mais je regarde les mots et leurs accords». Ceci dénote que les sujets de cette étude sont plus habitués à réviser le fonctionnement de la langue que la structure d'un texte. Ceci suggère que ce qui a été véhiculé à ces élèves au fil des années est l'importance d'un texte sans fautes plutôt que d'un texte bien construit et cohérent. Toutefois, les spécialistes de la révision croient pourtant qu'il est grand temps d'enseigner comment procéder pour réviser la structure d'un texte (Lusignan et al., 1992; Bisaillon, 1992; Bergeron et Harvey, 1998).

Regardons maintenant quelles manipulations syntaxiques les élèves ont choisi d'utiliser lors de cette étude pour corriger leurs textes?

5.4. Nature des changements

Les résultats en témoignent, l'addition et la substitution ont la palme chez les élèves lorsque vient le temps d'effectuer des changements dans leur texte. Quant à la soustraction et au déplacement, ils sont employés qu'occasionnellement. Y a-t-il des raisons derrière le choix des manipulations syntaxiques pour corriger son texte?

Une première raison est le fait que l'utilisation de la manipulation de déplacement suggère surtout des changements au niveau de la structure du texte. Puisque le travail sur la grammaire du texte est exigeant et que les élèves n'y sont pas aussi ferrés, ceci explique que le déplacement n'est pas préconisé comme voie d'amélioration de leur texte. Quant à la soustraction, les élèves ne sont pas habitués à la rature (Groupe EVA, 1996) et veulent

avoir un texte long, alors il ne semble pas pertinent pour eux d'enlever des mots ou des parties de leur texte. Pourtant, ils auraient avantage à supprimer des parties qui nuisent à la cohérence textuelle. Tout ceci indique que les élèves peuvent ajouter ou substituer quelques mots à l'intérieur d'une phrase, mais ne possèdent pas les habiletés requises pour apporter des corrections au niveau du paragraphe ou du texte entier (Lusignan et al., 1992). Ces deux constatations reviennent mettre l'emphase sur l'enseignement de la grammaire du texte qui doit être enseigné systématiquement aux élèves.

Une deuxième raison quant aux choix de ces manipulations résulte du discours fréquemment véhiculé par les pédagogues. Des textes sans répétitions et sans fautes sont maintes et maintes fois demandés aux élèves. Ceux-ci en comprennent qu'ils doivent faire des substitutions pour les mots répétés plusieurs fois et faire les accords nécessaires avec les sujets, les verbes, les adjectifs, etc. Il n'est donc pas surprenant de voir les élèves ajouter des *s*, des *nt* aux verbes et remplacer des mots par des synonymes. C'est ce qui découle des conceptions véhiculées par les enseignants et de leurs agirs pédagogiques; ceci réitérant que les enseignants ont leur part de blâme dans les difficultés des élèves à réviser leur texte (Groupe EVA, 1996).

Suite à cette analyse de la nature des changements effectués par les élèves, il est maintenant temps de vérifier si les différents niveaux des élèves (plus faibles versus plus forts) ont joué sur leurs façons de réviser avec la grille de vérification.

5.5. Utilisation de la grille de vérification selon le niveau des élèves

En définitive, les sujets lors de l'entretien du post-test affirment avoir apprécié travailler avec la grille de vérification, bien qu'a priori le travail qu'elle demandait semblait ardu, de dire les élèves. Ils ont aimé avoir les balises fournies par la grille pour diriger leur travail de révision. La grille leur a servi d'aide-mémoire des stratégies du modelage, elle a guidé les élèves dans leur révision (Gleason et Isaacson, 2001). Certains sujets se sont même sentis à l'aise de l'adapter en fonction de leurs forces et faiblesses. Voyons maintenant comment les sujets de différents niveaux ont adapté cette grille à leur réalité.

Il ressort que les élèves plus faibles et les élèves plus forts ont révisé différemment au niveau du fonctionnement de la langue, bien que le nombre de corrections effectuées soient similaires. D'emblée, il faut mentionner que les élèves forts avaient des textes comportant moins d'erreurs de forme au départ. Cependant, ce qui ressort, c'est que les élèves plus forts ont développé leurs propres stratégies de révision et sont par le fait même plus réticents à les changer. Ils sont moins enclins à effectuer toutes les opérations de marquage du texte demandées par la grille de vérification. Lors du post-test, les élèves plus forts ont suivi la grille pour le fond, mais pas pour la forme, vraisemblablement parce qu'ils ont automatisé plus de connaissances du côté du fonctionnement de la langue. Toutefois, ils n'en demeurent pas moins des réviseurs novices du côté de la grammaire du texte. En somme, c'est pour ces raisons, qu'ils adaptent la grille de vérification et les opérations de marquage qu'elle demande en fonction de leurs forces et faiblesses et travaillent les sections de la grille qui leur posent problème. Par exemple, au post-test, les élèves plus forts n'ont pas fait de marquage systématique pour la forme, mais ils ont fait une simple relecture pour détecter les fautes.

Quant aux élèves plus faibles, lors du pré-test, ils n'avaient pour ainsi dire pas encore de stratégies de révision. Ils révisaient comme ils le pouvaient, souvent en moins de cinq minutes. Lors du post-test, les élèves plus faibles ont suivi étapes par étapes ce que la grille demandait de faire comme marquage du texte. Ils ne se posaient pas beaucoup de questions, ils exécutaient ce qui était demandé. C'est pour cette raison qu'ils ont fait beaucoup plus de changements de forme que de fond. En ce sens, les changements de forme sont de nature plus mécanique, alors que ceux de fond, tel que mentionné précédemment sont plus exigeants et demande réflexion et analyse.

Bref, au terme de cette séance de modelage, les sujets les plus forts ont personnalisé leur correction en fonction de la grille et de leurs faiblesses et de la compréhension qu'ils ont de celles-ci, tandis que les plus faibles, ont eu tendance à suivre la grille au pied de la lettre, ce qui constitue déjà un bon départ. Tout compte fait, ceci est intéressant parce que le modelage veut aider l'élève à bâtir des stratégies qu'il conservera toute sa vie. En ce

sens, si l'élève est capable de personnaliser ses propres stratégies, à partir de celles présentées par la grille et le modelage, il sera en mesure de les adapter selon ses forces et ses faiblesses. À ce point-ci, les pédagogues pourront se féliciter de leur travail qui porte fruit.

5.6. Limites des progrès

Malgré les progrès enregistrés, ceux-ci restent limités, puisque les élèves affichent encore des comportements typiques des réviseurs novices. Cependant, cela n'est pas surprenant étant donné la courte durée de l'intervention et la complexité de la révision (Troia et Graham, 2003; Graham et Mason, 2003; Longpré, 2001; Boyer, 1993; Harris et Moffet, 1993; Rosat et al., 1991; Beal, 1993). Il va s'en dire qu'une seule séance de modelage ne pouvait pas résoudre toutes les difficultés des réviseurs. Par contre, après une démarche continue d'enseignement de la révision à l'aide du modelage, il est légitime d'espérer des résultats fort prometteurs à la lumière des résultats obtenus après un seul modelage.

Une autre limite de cette étude est le fait que les critères de la grille utilisée étaient donnés et non pas construits par les élèves. Dans le futur, il y aurait lieu de faire construire les critères par les élèves et ainsi de les impliquer davantage dans leurs apprentissages permettant ainsi de travailler sur leur conception d'un bon texte, tant au niveau de la forme que du fond. De plus, lors du modelage, il n'y a pas eu de rappel sur les connaissances requises pour comprendre les critères de la grille, il a été pris pour acquis que les élèves connaissaient ces critères. Donc, par le fait même, il n'a pas été possible lors de cette étude ponctuelle, cinq rencontres d'une demi-journée, de pouvoir enrichir les compétences grammaticales ou syntaxiques des élèves, ni de fournir de rétroaction aux élèves.

5.7. Recommandations

En dernière analyse, il semble opportun de mentionner certaines recommandations pour l'enseignement de la révision aux élèves découlant de cette étude.

Tout d'abord, il apparaît essentiel que l'enseignement de la grammaire du texte devienne chose courante dans les salles de classe. L'enseignement de la grammaire du texte, par entre autres des activités structurées sur les connaissances impliquées dans l'établissement de la cohérence textuelle formera des réviseurs plus habiles, et par le fait même des scripteurs plus compétents outillés de stratégies. Cependant, cela ne veut dire de laisser de côté l'enseignement de la grammaire de la phrase, il faut un heureux mariage des deux.

Ensuite, il appert important de mieux outiller les enseignants pour faire l'enseignement des stratégies de révision. Pour ce faire, de nouveaux outils pédagogiques de révision ainsi que des exemples de modelage doivent parvenir au corps professoral. Certains outils ont déjà vu le jour comme *Stratégies pour écrire un texte d'opinion* (Cavanagh, 2005), *Le crayon Rouge* (Trudeau, 2005) ou encore *Stratégies grammaticales, Guide de relecture et d'autocorrection* (Maisonneuve, 2005) et d'autres sont à naître. Il faut que ces outils se retrouvent entre les mains des enseignants.

Pour ce qui est de la relève enseignante, il est grand temps que des cours de didactique de l'écrit, lors de la formation initiale des maîtres, se penchent sur l'enseignement de stratégies de révision. Ceci n'est pas encore le cas dans les facultés d'éducation (Préfontaine, 1998). Ainsi, les nouveaux enseignants bénéficieront d'une base solide pour enseigner la révision à leurs élèves et on assistera à la naissance de réviseurs, et par le fait même, de scripteurs habiles.

6. Conclusion

Dans la mesure où savoir s'auto-corriger après avoir écrit un texte est essentiel pour former des scripteurs habiles à la fin de leurs études secondaires, il faut que l'enseignement de stratégies de révision devienne une pratique courante. À la lumière des résultats positifs obtenus lors de cette étude après une seule séance de modelage, les plus hautes attentes sont permises quant aux résultats à long terme. Pour ce faire, les enseignants doivent mettre la main à la pâte et enseigner la révision. De nouveaux outils sont disponibles et du perfectionnement professionnel commence à s'offrir dans ce domaine. La révision à tout pour devenir sujet d'enseignement! Les apprenants n'en seront que gagnants, car ils développeront des stratégies qui feront d'eux des réviseurs experts et par le fait même des scripteurs chevronnés.

7. Bibliographie

Beal, C.R. (1993). Contributions of Developmental Psychology to Understanding Revision: Implications for Consultation with Classrooms Teachers, *School Psychology Review*, 22(4).

Bergeron, R. et Harvey, B. (1999). «Réviser pour (s') expliquer», *Québec français,* 112 (hiver), p.39-42.

Bergeron, R. et Harvey, B. (1998). «Réviser pour apprendre à écrire», *Québec français,* 108, p.36-39.

Bisaillon, J. (1992). «La révision de textes : Un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites», *La Revue canadienne des langues vivantes,* 48(2).

Blain, S. (1995). «Écrire et réviser avec ses pairs», *Québec français, 97*, p.28-30.

Boudreau, G. (1991). «Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle scripteur», *Vie pédagogique, 73*, p.44-47.

Bourque, G. (1994). «Écrire, réécrire, récrire», *Québec français*, 93, p. 27-30.

Boyer,C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Modèles d'activités d'enseignement*, Boucherville (Québec) : Graficor.

Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Chenelière Didactique, Chenelière Éducation.

Chartrand, S.-G. (1997). «Le programme de français 1995, un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire», *Québec français*, no 105, (printemps), p. 48-51.

Désilets, M. (1998). «Que penser de l'utilisation des logiciels correcteurs à l'école?»,*Vie pédagogique*, no 107, (avril-mai).

Englert, C. (1992). Writing Instruction From a Sociocultural Perspective: The Holistic, Dialogic, and Social Enterprise of Writing, *Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 153-172.

Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Anthony, H.M., Stevens, D.D. (1991). Making Strategies and Self-Talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms, *American Educational Research Journal*, 28(2), p. 337-372.

Englert, C.S., Raphael, T.E., Fear, K.L. et Anderson, L.M. (1988). Student's metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quaterly,* 11, p. 18-46.

Fabre, C. (1990). *L'entrée dans l'écriture : itinéraires de brouillons d'écoliers*, Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Flower, J.L. (1993). *Problem-Solving Strategies for Writing* (4e éd.). New York: Harcourt Brace Jovanovich (1re éd. 1981).

Fortier, G. et Préfontaine, C. (2004). *Mon portfolio, apprentissage en écriture au secondaire (1ère à 5e année)*, Chenelière McGraw-Hill.

Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaétan Morin.

Gleason, M.M. et Isaacson, S. (2001), Using the new basals to teach the writing process: modifications for students with learning problems, *Reading and Writing Quarterly*, 17, 75-92.

Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational psychology*, 89(2), p.223-234.

Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris. Hachette

Harris, K.R., et Graham, S. (1996) *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline.

Harris, K.R., Graham, S. et Mason, L.H. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities, *Focus on Exceptional Children*, vol. 35, no 7.

Hayes, J.R., Flower, L.S., Carey, L., Schriver, K.A. et Stratman, J. (1986). «Detection, Diagnosis, and the Strategies of revision». *College Composition and Communication, 37 (1)*, 16-55.

Hayes, J., Flower, L. (1983). A Cognitive Model of the Writing Process in Adults. Final Report. Pitssburgh : Carnegie-Mellon University.

Isaacson, S. (2004). Instruction That Helps Students Meet State Standards in Writing, *Exceptionality,* 12(1), 39-54.

Lazure, R. (2000). *La nouvelle grammaire : au sujet des contenus et de la démarche d'enseignement*, Signatures, Français 4e secondaire, ERPI.

Libersan, L. (2003). «Une grille de correction «nouvelle grammaire», *Correspondance*, volume 8, numéro 3.

Longpré, A. (2001). «Enseigner l'écriture, un travail de chef d'orchestre», *Québec français*, no 124, (hiver), p. 52-55.

Lusignan, G., Fortier, G. et Gagnon, M. (1992). «L'effet de la révision sur la qualité des textes écrits par des élèves de fin de secondaire», *McGill Journal of Education*, vol 27, no 1, p. 31-44.

Maisonneuve, H. (2005). *Stratégies grammaticales, Guide de relecture et d'autocorrection*, ERPI.

Ministère de l'apprentissage de la Saskatchewan, (2000). Programme d'études de français, niveau élémentaire.

Moffet, J.D. (1993). *Je pense, donc j'écris : Guide de rédaction des textes informatifs*, Éditions du Renouveau Pédagogique.

Parsons, L., (2001). *Revising and Editing, Using Models and Checklists to Promote Successful Writing Experiences*, Pembroke Publishers Limited.

Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner.* Laval (Québec), Beauchemin.

Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Éditions Logiques.

Reynolds, C.J., Hill, D.S., Swassing, R.H. et Ward, M.E., (1988), The Effects of Revision Strategy Instruction on the Writing Performance of Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 21, Issue 9.

Rosat, M., Dolz, J. et Schneuwly, B., (1991) «Et pourtant… ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes», *Repères*, no 4, INRP.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Development and educational perspectives* (pp.67-95). London: Wiley.

Schumaker, J.B., Deshler, D.D., Nolan, S., Clark, F.L., Alley, G.R. et Warner, M.M. (1981). Error monitoring: A learning strategy for improving performance of LD adolescents, Lawrence:University of Kansas, Institute for Research in Learning Disabilities.

Simard, C. (1999). «L'annotation des textes d'élèves», *Québec français,* 115, p. 32-38.

Tardif, J. et Ouellet, Y.(1995). *Vers un plus haut degré de professionnalisme : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire*, Cahier de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation, Éditions de CRP.

Tremblay, L. (2001). La métacognition, le seul chemin pour permettre à plus de jeunes d'apprendre mieux! Tiré du site Web le grand monde du primaire.

Troia, G.A. et Graham, S. (2003). Effective Writing Instruction Across the Grades : What Every Educational Consultant Should Know, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14(1)*, 75-89.

Trudeau, S. (2005). *Le crayon rouge, Activités pour apprendre à corriger l'orthographe, la construction des phrases et la ponctuation*, ERPI.

Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). «Modèles cognitifs de l'acte d'écrire», *Vie pédagogique* 103, (avril-mai), p. 9-13.

Viola, S. (1998). «Dis-moi quelles questions tu te poses et je te dirai qui tu es… Activités d'autoquestionnement et compréhension de textes au primaire», *Québec français*, 108, p. 40-46.

Waddell, Y. (1999). «La ligue d'improvisation écrite… pour écrire, réviser, évaluer», *Vie pédagogique*, 110, p. 12-15.

Waddell, Y.(1999). «L'enseignement de l'écriture au primaire : il faut repenser l'évaluation», *Vie pédagogique*, 113, p. 49-52.

Wallace, D.L., Hayes, J.R., Hatch, J.A., Miller, W, Moser, G et Silk, C.M. (1996). Better Revision in Eight Minutes? Prompting First-Year College Writers to Revise Globally, *Journal of Educational Psychology*, vol. 4, p. 682-688.

8. Médiagraphie

http://primaire.grandmonde.com/index.html

Annexe 1 : Mises en situation du pré-test

Mises en situation



Pré-test

Tu dois choisir <u>une seule situation</u> pour la rédaction de ton texte argumentatif.

Situation 1 :

De plus en plus de villes canadiennes commencent à imposer un couvre-feu à 23h pour les moins de 16 ans. Le maire de Saskatoon veut faire passer une telle loi ici pour réduire les délits se passant la nuit. Explique au maire pourquoi tu es pour ou contre l'adoption d'une telle loi.

Situation 2 :

Les chaînes de télévision tant francophones qu'anglophones regorgent d'émissions de télé-réalité. Une maison de production a approché ton école pour savoir si les élèves accepteraient d'être filmés pendant 2 mois à l'école dans le but de voir les dessous, la réalité cachée que vivent les adolescents d'aujourd'hui. Accepterais-tu ou refusais-tu cette offre du producteur? Présente-lui ta réponse.

Annexe 2 : Mises en situation du post-test

Mises en situation



Post-test

Tu dois choisir une seule situation pour la rédaction de ton texte argumentatif.

Situation 1 :

De part le monde, le travail des enfants est vu comme étant une nuisance au développement de l'enfant. Un groupe de spécialistes en éducation et de psychologues suggère d'interdire complètement le travail aux moins de 16 ans et de permettre seulement 15 heures de travail par semaine aux 16 à 18 ans. En tant que jeune, que penses-tu de cette situation. Tu présentes ta position au groupe de spécialistes.

Situation 2 :

Dans certaines provinces, la note de passage pour réussir un cours est placée à 60%. Le Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan s'apprête à effectuer ce changement, en haussant de 50% à 60% la note minimale pour réussir un cours au secondaire. Es-tu es accord ou en désaccord avec cette nouvelle réglementation. Fais part de tes arguments au ministre de l'apprentissage de ta province.

Annexe 3: Plan du texte

Plan de ton texte argumentatif Titre :______________________________	
Introduction	
Sujet amené	
Sujet posé	
Sujet divisé	
Développement	
1er paragraphe • argument (raison) • support • phrase de conclusion	
2e paragraphe • argument (raison) • support • phrase de conclusion	
3e paragraphe • argument (raison) • support • phrase de conclusion	
Conclusion	
Rappels des arguments	
Ouverture	

Annexe 4 : Grille de vérification du texte argumentatif



Contenu et organisation de mon texte (ceci se fait dans une première relecture)					
Je relis attentivement mon texte pour…					
	Je recherche…	**J'effectue…**	**Je coche…**		
Je relis d'abord l'introduction , pour voir si…					
1.	J'énonce clairement mon opinion.	Je souligne la phrase en rouge.	❐		
2.	J'annonce trois raisons (arguments) différentes et appropriées.	J'écris 1, 2 et 3 respectivement au-dessus de chaque raison.	❐		
Je relis ensuite le développement, pour voir si chacun de mes paragraphes comprend cette information…			**1e par**	**2e par**	**3e par**
3.	Je commence par une phrase énonçant ma première raison (argument).	J'écris R1, R2 et R3 dans la marge.	❐	❐	❐
4.	J'ai écrit un mot de liaison approprié au début.	Je mets ce mot entre crochets [ ].	❐	❐	❐
5.	Je développe ma raison en gardant la même idée générale. (supports :faits, citations, références, valeurs)	Je souligne en rouge, dans toutes me phrases, les mots qui parlent du même sujet. J'écris dans la marge S pour support et D pour ce qui est du détail.	❐	❐	❐
6.	Mes idées s'enchaînent bien.	Je souligne en vert les mots qui m'aident à enchaîner mes idées.	❐	❐	❐
7.	J'ai des répétitions.	Je barre les mots inutiles, les mots qui se répètent.	❐	❐	❐
8.	J'ai une phrase de clôture qui termine bien mon paragraphe.	J'écris P1, P2 et P3 dans la marge.	❐	❐	❐
Enfin, je relis ma conclusion, pour voir si…					
9.	Je rappelle mon opinion.	Je la souligne en rouge.	❐		
10.	Je rappelle mes trois raisons dans d'autres mots que ceux de l'introduction.	J'écris 1, 2 et 3 respectivement au-dessus de chacune d'elles.	❐		
11.	J'ai écrit une phrase d'ouverture donnant une nouvelle idée en faisant une phrase complète.	J'écris O dans la marge.	❐		

Fonctionnement de la langue (ceci se fait en plusieurs relectures)			
Je relis le texte plusieurs fois, en m'arrêtant sur un aspect à la fois…			
	Je recherche…	**J'effectue…**	**Je coche…**
1.	Mes phrases sont complètes et bien construites.	Trace un trait oblique au début et à la fin de chaque phrase que tu as écrite.	❐
2.	J'ai bien accordé les verbes.	Je souligne les verbes conjugués et écris V au-dessus et je les relie à leur sujet par une flèche et j'écris la personne et le nombre au-dessus (1S, 2S, etc.).	❐
3.	J'ai bien fait l'accord entre les noms, les adjectifs et les déterminants.	J'encercle les noms et je vérifie si les déterminants et les adjectifs qui s'y rapportent sont accordés correctement.	❐
4.	J'ai utilisé un vocabulaire approprié et bien orthographié.	Je mets un point d'interrogation (?) au-dessus de chaque mot dont tu doutes de l'orthographe.	❐
5.	J'ai respecté les règles de ponctuation.	J'encadre tous les signes de ponctuation utilisés. Je vérifie si leur usage est approprié.	❐
Je fais le décompte des manipulations syntaxiques que j'ai effectuées…et je n'oublie pas de laisser des traces sur ma copie. ✎			
Ajout : ________ **Enlève :** ________		**Déplace :** ________ **Remplace :** ________	

Inspiré de :

Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Chenelière Didactique, Chenelière Éducation.

Bourque, F. et al,(1999). *Action Liaison 3, Français 3e secondaire*, Éditions HRW, Groupe Éducalivres inc., Tome 1, p.126.

Waddell, Y.(1999). «L'enseignement de l'écriture au primaire : il faut repenser l'évaluation», *Vie pédagogique*, *113*, p. 49-52.

Annexe 5 : Brouillon

Nom :____________________ Date :____________________

Titre du texte :_________________________

Annexe 6 : Scénario de modelage



Scénario de modelage

Préambule :

Voici un scénario de modelage articulé autour de la grille de vérification du texte argumentatif (voir annexe 4). Ce scénario de modelage a été réalisé à partir de brouillons d'élèves réalisés lors du pré-test. Ce scénario présente des questions-clés en rapport avec les éléments de la grille et des exemples de discussion et de questions qui ont surgi durant cette leçon. Il importe de mentionner que ce scénario n'est pas exhaustif, mais qu'il donne des pistes du comment modeler l'utilisation de la grille de vérification.

Ce modelage s'articule autour des questions de l'enseignement stratégique, le quoi, le pourquoi, le quand et le comment.

Quoi? L'utilisation de la grille de vérification du texte argumentatif

Pourquoi? La grille fournit des repères pour l'auto-correction.
La grille aide à regarder un élément à la fois.
Susciter et guider des questionnements à partir de la grille en se posant des questions sur un élément à la fois.

Quand? Après la rédaction du brouillon, et ce, pour tous les types de textes.

Comment? Voir les séquences de modelage qui suivent.

Séquence de modelage sur le contenu et l'organisation du texte (1ère partie de la grille)

Prenons ce premier paragraphe de développement pour exemplifier la démarche. Les élèves voient ce texte projeté sur un rétroprojecteur et j'utilise des crayons pour laisser des traces de ma démarche.

Première séquence :

> R1. En premiers lieux, les parents de ces jeunes sont souvent très inquiets lorsqu'ils quittent la maison. Ils peuvent seulement imaginer les activités parfois même illégales à lesquelles participent leurs enfants. Plusieurs d'entre eux resterons de longues heures à attendre éveillés jusqu'à ce qu'ils reviennent. C'est un stress que n'importe qui serait près à éviter. D

Cette première partie du modelage s'intéresse aux points 3, 5 et 8 de la grille. Ces éléments ont pour but de vérifier si le paragraphe est complet, avec un énoncé de la raison ou de l'argument (R), un ou des supports (S) à l'argumentation et une phrase conclusive (P). Le paragraphe peut aussi contenir des détails (D) à l'argumentation. À l'aide du marquage du texte, on sera en mesure de voir si tout y est ou s'il y a des parties manquantes.

Débutons :

La première question que je pose est la suivante : Quelle phrase représente l'argument dans ce paragraphe? Je relis le paragraphe.

Les élèves identifient la première phrase comme la raison ou l'argument de ce paragraphe parce que d'une part le marqueur de relation m'aide à la repérer et d'autre part, parce qu'elle énonce un problème qui serait réglé si cette loi était en vigueur. J'écris R1 dans la marge.

Ensuite, je lis le reste du paragraphe pour trouver s'il y a des supports à l'argumentation. J'écrirai S dans la marge le cas échéant. Il se peut aussi que je trouve des phrases qui ne font que reprendre l'idée de la R1, j'écrirai alors D dans la marge.

Je me demande quel est le rôle de la seconde phrase : *Ils peuvent seulement imaginer les activités...?* Est-ce que cette phrase apporte un support à l'argumentation? Est-ce que cela est un fait, une citation, une référence ou une valeur qui vient appuyer mon argument énoncé en début de paragraphe?

Les élèves ne voient pas cela comme un support. Je me pose alors la question si c'est alors du détail explicitant mon argument de départ. J'en conviens que oui.

Je passe ensuite à la troisième phrase. Est-ce que celle-ci est un support ou du détail. Il en découle que cette phrase est aussi du détail car elle ne vient pas aider à défendre mon argument, mais seulement à ajouter des précisions sur celui-ci.

Au tour de la quatrième et dernière phrase : *C'est un stress que n'importe qui serait près à éviter.* Est-ce un support?
Les élèves trouvent que oui, mais il n'est pas très fort. C'est comme un fait, un énoncé avec lequel tout le monde serait en faveur. Est-ce que le support aurait pu être plus clair et fort? On en convient que oui. Le support à l'argumentation serait donc à retravailler dans ce paragraphe. Il faudrait développer plus en profondeur sa raison de départ.

Par la suite, grâce au décorticage du texte, on se rend compte (point 8 de la grille) qu'il n'y a pas de phrase conclusive dans ce paragraphe. Cela sera donc à ajouter pour clore ce paragraphe et faire le lien avec le suivant.

On vient de voir une façon qui nous dirige pour vérifier si un paragraphe de développement argumentatif est complet. Sinon, on pourrait croire qu'il l'est, sans toutefois l'être.

Deuxième séquence :

> [redacted] L'école n'est pas un lieu ou on devient vedette! Il y a déjà assez d'étudiants qui ont de la difficulté à apprendre dans une atmosphère scolaire que l'ajout d'une autre distraction va seulement nuire encore plus leur cheminement académique. Comme nous le savons tous, l'éducation est la porte qui s'ouvre sur les carrières futures. Comment un étudiant peut-il assurer sa réussite dans une atmosphère chaotique telle qu'attendue par l'équipe de production? L'étudiant ne peut simplement pas réussir car la télé-réalité est une source inutile de distraction qui baisse le rendement académique.

Regardons maintenant le point 5 de la grille quant au respect du même argument dans un paragraphe. C'est-à-dire le fait de ne pas dévier, de changer d'idées au cours d'un même paragraphe dans le but de garder la même ligne de pensée par rapport à cet argument. Le point 7 de la grille sur les répétitions peut se faire aussi en même temps.

Tout d'abord, je vais relire la raison (R2) que j'ai identifiée dans ce texte. (Voir en rouge) Maintenant, je vais lire les autres phrases et je vais encercler les mots qui se rattachent à l'idée énoncée par cet argument (R2), donc les mots qui rejoignent le sens de nuisance et d'éducation.

Dans les phrases qui suivent, je peux encercler les mots : école, étudiants, difficulté, apprendre, atmosphère scolaire, distraction, nuire, cheminement académique, éducation, carrières futures*, étudiant, réussite, chaotique, étudiant, réussir, inutile, distraction, baisse, rendement académique. (en jaune)

*Est-ce que *carrières futures* est un mot en lien avec éducation ou nuisance? Plus ou moins, mais il est implicite qu'il faut aller à l'école pour avoir une carrière dans le futur.

Aussi, cette phrase établit un bon lien avec la phrase suivante qui est en lien direct avec les deux mots-clés. Donc, à cause de cela, je décide de le laisser dans la liste de mots encerclés.

Regardons maintenant tous ces mots, il y en a dans chaque phrase et ils gardent l'idée énoncée par l'argument de départ du paragraphe. Je peux donc en conclure que je n'ai pas dévié de l'idée du départ, que j'ai été constante en développant cette raison.

Regardons maintenant s'il y a des mots qui reviennent assez souvent, afin d'éviter les répétitions inutiles. *Étudiants* revient 3 fois et *atmosphère* 2 fois. Réfléchissons, quels mots que je connais peuvent remplacer ceux-ci et garder le même sens. Je fais alors un petit remue-méninges. Pour étudiant : je connais élève, apprenant, écoliers. Lequel pourrais-je utiliser dans ce paragraphe. On s'entend pour une fois élève et une autre fois apprenant. Pour atmosphère, le seul autre mot que je connais qui pourrait fonctionner est ambiance. Je vais donc remplacer le deuxième *atmosphère* par ambiance.

Séquence de modelage sur le fonctionnement de la langue (2ième partie de la grille)

/ Si ont impose cette loi; imagine comment ça faciliterait la tâche d'un parent à savoir où est leurs enfants/ Les parents n'aurait pue à s'inquiéter jusqu'à 3 ou 4 heures du matin car il y aurait un couvre-feu de 11 heures./ Ceci aiderait aux parents avec plusieurs jeunes a mieux dormir en sachent que leurs enfants ne sont pas sur la rue entrain de vendre de la drogue pour une gagne ou commètre un acte de vandalisme./ Au lieu il serait chez *eux* à dormir ou à regarder la télévision./

Cette séquence de modelage s'attarde aux points 1 et 2 de la grille de la partie sur le fonctionnement de la langue.

Il s'agit de voir si les phrases sont adéquates (bien construites) et complètes et de vérifier si les verbes sont accordés correctement. Cela se fera en deux étapes.

Pour ce faire, je vais commencer par tracer des barres obliques au commencement et à la fin de chaque phrase de ce paragraphe. Je vais ensuite souligner les verbes conjugués. Qu'est-ce qu'un verbe conjugué? C'est un verbe qui n'est pas à l'infinitif. Les verbes à l'infinitif peuvent se terminer par *–re, -oir, -ir, -er.* C'est donc un verbe qui n'a pas de terminaison changeante aux différentes personnes. Un verbe conjugué a aussi un sujet.

Tout d'abord je m'arrête au nombre de verbes par phrase pour juger de la construction des phrases. Dans la première phrase, je dénombre présentement 5 verbes conjugués. Est-ce que cette phrase ne serait pas un peu trop compliquée et par le fait même peut claire? Ceci me fait dire qu'il faudra que je retravaille cette phrase.

Ensuite, je regarde les verbes de cette phrase et je tente de les relier par une flèche à leur sujet en identifiant la personne et le nombre au-dessus.

Commençons par le premier verbe souligné *ont impose.* Si j'essaye de trouver le sujet de ce verbe, je me pose la question est-ce que si est le sujet? Je suis forcée de répondre non. Alors, je regarde autour de ce verbe, j'ai peine à trouver un sujet avant ou après. Qu'est-ce que *cette loi*? Cela pourrait-il être le sujet? Si je pose la question *qui est-ce qui impose* pour trouver le sujet, est-ce que cela peut-être *cette loi*? Non. Il me reste alors la possibilité de regarder avant le verbe. Est-ce que *ont* pourrait être le sujet? Quelle sorte de mot est-ce *ont*? *Ont* peut être un sujet si orthographié différemment? Est-ce qu'ici la graphie du *ont* est correcte? Est-ce que le verbe *impose* est au présent? Oui, alors *ont* peut-il être un auxiliaire? Non, les auxiliaires se retrouvent seulement pour les temps passés. Alors, je pense à l'homophone *on/ont* et je conclue que *on* est la bonne graphie et par le fait même le sujet du verbe *impose* à la 3e personne du singulier.

Passons maintenant au deuxième verbe souligné *imagine.* Quel est le sujet de ce verbe? Je tente de poser la question *qu'est-ce qui imagine*? Je ne trouve pas de réponse exacte

dans le texte. J'en déduis donc que l'on s'adresse directement au lecteur. Quels sont le temps et le mode de ce verbe? Puisqu'il n'y a pas de personne, que puis-je déduire? Il s'agit d'un verbe à l'impératif présent. Alors, que le premier verbe était au présent de l'indicatif. Je regarde alors à quel mode est le troisième verbe. *Faciliterait*, terminaison en –*rait*. Quel mode est-ce que cette terminaison nous indique? Le conditionnel présent. Alors, il en découle que dans ma phrase j'ai au moins 3 temps de verbes différents. Ceci signifie qu'il faudra peut-être changer un mode ou un temps de verbe. Est-ce que l'impératif est approprié pour cette phrase? Je peux en douter parce que cela fait très langue courante. Tentons de remplacer ou de modifier ce verbe : *Si on impose cette loi, il est facile d'imaginer que cela facilitera la tâche des parents…*Ce qui fait que présentement j'ai deux verbes au présent de l'indicatif et un au futur. Cela rend la lecture de cette phrase plus facile.

Je porte ensuite mon attention sur le dernier verbe de cette première phrase : *est*. Quel est le sujet de *est*? Je pose la question de repérage du sujet : *Qu'est-ce qui est*? *Les enfants* semble être le sujet, même si placé après le verbe. Cela est donc une inversion du sujet et du verbe. Si je tente de remettre la phrase dans l'autre normal Sujet-Verbe-Complément, qu'est-ce que j'obtiens? *Si on impose cette loi, il est facile d'imaginer que cela facilitera la tâche des parents pour savoir où leurs enfants sont.* Je me rends compte que *enfants* est le sujet du verbe et qu'il faut accorder ce verbe à la troisième personne du pluriel, ce qui devient *sont.*

Allons ensuite à la dernière phrase : *Au lieu, il serait chez eux à dormir ou à regarder la télévision.* Le verbe dans cette phrase est *serait.* Quel est le sujet de ce verbe? *Qui est-ce qui serait chez eux?* Je ne trouve pas vraiment de réponse dans cette phrase. Que dois-je faire dans un cas comme ceci? Serait-ce pertinent de regarder la phrase précédente pour voir si le sujet n'est pas plus loin. Je décide de relire cette phrase : *Ceci aiderait aux parents avec plusieurs jeunes a mieux dormir en sachent que leurs enfants ne sont pas sur la rue entrain de vendre de la drogue pour une gagne ou commètre un acte de vandalisme.* Est-ce qu'il y a un sujet ici qui pourrait se poursuivre dans la phrase suivante par un pronom de reprise ou par un synonyme? On a *leurs enfants* (m.p.) ou *aux parents*

(m.p.), est-ce qu'un d'eux pourrait être le sujet de *serait*? Je regarde à nouveau cette phrase : *Au lieu il serait chez eux à dormir…* Qui ferait l'action de dormir ou de regarder la télévision? De plus, dans la dernière phrase on a *eux,* qui indique un pluriel. Ce qui fait que j'en conclue que le sujet est *les enfants* (dans la phrase précédente), donc ils avec un *s* (3e p.p.), ce qui fait que *serait* s'accorde comme suit : *ils seraient.*

Regardons un dernier verbe dans ce paragraphe : *sachent.* Quel est le sujet de *sachent?* Qui est-ce qui *sachent*? Est-ce que ce verbe est au présent de l'indicatif? Non. Est-ce qu'il a la terminaison de l'indicatif présent? Oui, il a la terminaison de la 3e personne du pluriel, mais il n'a pas de sujet. Est-ce que ce verbe n'en est pas vraiment un, puisque je ne peux pas lui trouver de sujet dans cette phrase? Y a-t-il une différente façon d'écrire le son *ent*? Oui, je peux penser à *an, ant, ans, en.* Est-ce qu'une de ces graphies serait la bonne dans ce cas-ci? En vérifiant dans le Bescherelle par exemple, est-ce qu'il y a des verbes sans sujet avec ce type de terminaison? Oui, je trouve le participe présent finissant par *–ant.* Est-ce que je suis en présence d'un participe présent ici? Oui, cela se peut car c'est le même son mais avec une graphie différente et il n'y a pas de sujet. J'écris alors *en sachant* avec un *a.*

Annexe 7 : Questions types de l'entrevue

- Comment t'y prends-tu pour repérer les fautes dans ton texte?
- Pourquoi as-tu ajouté ces éléments dans cette phrase? (montrer le brouillon)
- Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête à ce moment?
- Qu'est-ce que tu fais maintenant que tu ne faisais pas auparavant pour t'auto-corriger?
- Pourquoi as-tu supprimé ces éléments dans ton brouillon?
- Peux-tu me montrer des modifications que tu as faites et qui enrichissent ton texte (selon toi)?
- Qu'est-ce qui t'a motivé à faire ces changements?
- Que cherches-tu principalement à corriger dans ton brouillon?
- Comment indiques-tu sur ton brouillon les modifications à faire?
- Dans ton brouillon, quelle (s) suppression (s) as-tu effectué? Pourquoi as-tu choisi de faire cela?

Annexe 8 : Textes d'élèves lors du pré-test

Un couvre-feu à Saskatoon

Le maire de Saskatoon, veut établir une nouvelle loi de couvre-feu qui obligerait tous les jeunes de moins de 16 ans à être à la maison avant onze heures du soir. Ceci aurait plusieurs avantages. Premièrement, les parents de ces jeunes seraient moins inquiets lors des fin-de-semaines turbulentes. Aussi, l'abus trop fréquent de l'alcool et des drogues diminuerait considérablement. Et finalement, il n'y aurait pas autant d'accidents routiers fatals concernant les mineurs. Je suis donc pour cette nouvelle loi qui ne fera que bénéficier la population de Saskatoon.

En premiers lieux, les parents de ces jeunes sont souvent très inquiets lorsqu'ils quittent la maison. Ils peuvent seulement imaginer les activités parfois même illégales à lesquelles participent leurs enfants. Plusieurs d'entre eux resterons de longues heures à attendre éveillés jusqu'à ce qu'ils reviennent. C'est un stress que n'importe qui serait près à éviter.

Deuxièmement, l'abus de l'alcool et des drogues est très fréquent à cet âge. D'après les statistiques d'un sondage passé par MADD (Mother's against Drunk Driving), 60% des jeunes âgés de moins de 15 ans ont déjà été souls. De plus, 45% d'entre eux ont déjà essayé une sorte de drogues. Un tel couvre-feu diminuerait ces statistiques car les jeunes auraient moins de temps pendant la soirée à rencontrer de mauvaises influences.

Finalement, avec l'utilisation de l'alcool et des drogues vient inévitablement le problème de conduite sous une influence quellequonque. Encore une fois, d'après un sondage rédigé par MADD, 200 jeunes de moins de 16 ans meurent dans des accidents routiers liés à des substances néfastes tous les ans. Puisqu'ils n'ont pas encore l'âge de conduire, c'est souvent les autres conducteurs intoxiqués qui causent les tragédies. Si les jeunes avaient été chez eux avant les heures dangereuses, ils seraient peut-être encore vivents aujourd'hui.

En conclusion, l'introduction de cette loi dans la ville de Saskatoon aidérait beaucoup à la protection et au contrôle des jeunes de 16 ans et moins. Les parents n'auraient pas à veiller longtemps dans la nuit et seraient soulagés de savoir que leurs enfants sont en toute sécurité. Le nombre de jeunes qui expérimentent avec l'alcool et les drogues bien avant leur temps serait moins élevé. De plus, les morts inutiles sur les chemins ruraux et urbains seraient évités. Cette loi conservera non seulement l'innocence des jeunes mais peut-être elle leur fera comprendre que leurs parents ne leur souhaitent que le bien. Qui sait? Peut-être qu'un jour ils réaliserons que leurs parents avaient raison, quand leurs enfants voudront tout recommencer.

Sans titre

Qui ne souhaite pas devenir une vedette et être la personne la plus connue à la télévision? Par contre, devenir une vedette au petit écran exige souvent temps et énergie, sans oublier bien sûr la persévérence. De nos jours, la télé-réalité, un nouveau concept ou un groupe de personnes inconnues se font filmer dans des circonstances prédéterminées pour diverses raisons, est un phénomène de plus en plus courant. Mais, est-ce approprié de faire partie de ce type d'émissions télévisées? Je crois fortement que d'accepter de passer dans une télé-réalité dans un contexte scolaire, surtout, est inapproprié et néfaste pour la société. Sans l'ombre d'un doute, accepter la proposition d'un producteur quant à la production d'une télé-réalité sur une période de 2 mois à l'école brime la vie privée, nuit à l'éducation des élèves et enlève des opportunités d'emplois aux comédiens qui désirent faire carrière dans le domaine.

En tant qu'adolescents, nous vivons une période relativement fragile de notre existance. La discrétion est un aspect particulier qui assure que tous nos problèmes, nos inquiétude et même nos succès demeurent dans l'intimité. Lorsqu'une personne s'implique dans une télé-réalité, elle se met dans une situation ou elle accepte, parfois sans réfléchir, de s'exposer à la caméra. Les adolescents ne prennent parfois des décisions sur le vif sans prendre en considération les conséquences possibles de leur choix sur leur vie. Lorsqu'on est filmé massivement, on pert une grande portion de notre vie privée. Tous nos actes sont captés et peuvent être projetés sans notre avis. Pire encore, certains producteurs choisissent des événements spécifiques afin de faire paraître des gens comme des stéréotypes universels (le gars macho, la chienne, etc.) Souvent, les producteurs montrent des choses dont on n'est pas fier et qu'on souhaiterait oublier. Le fait de montrer en majorité des scènes de moments d'agitation personnel et de confrontation ne fait pas une représentation juste d'un individu. Se faire montrer autre que l'on est véritablement peut entraîner de graves problèmes psychologiques comme la dépression. Évidamment, la télé-réalité est néfaste pour les étudiants qui souhaitent conserver leur intimité.

Un des plus importants objectifs d'une institution scolaire est d'instruire les étudiants. Si une équipe de production s'installe dans une école, elle nuit à l'éducation. Je crois que toutes les caméras, les lumières et l'importance associée à l'émission vont créer une énorme distraction inutile. L'école n'est pas un lieu ou on devient vedette! Il y a déjà assez d'étudiants qui ont de la difficulté à apprendre dans une atmosphère scolaire que l'ajout d'une autre distraction va seulement nuire encore plus leur cheminement académique. Comme nous le savons tous, l'éducation est la porte qui s'ouvre sur les carrières futures. Comment un étudiant peut-il assurer sa réussite dans une atmosphère chaotique telle qu'attendue par l'équipe de production? L'étudiant ne peut simplement pas réussir car la télé-réalité est une source inutile de distraction qui baisse le rendement académique.

Non seulement cette proposition va affecter directement la vie des étudiants de manière catastrophique, mais il faut aussi prendre en considération les effets néfastes de l'émission sur les comédiens aspirants qui désirent gagner leur vie avec ce métier. Si la production de ces émissions augmente considérablement, il ne va plus y avoir d'opportunités

d'emplois pour les comédiens qui ont le potentiel de d'époustoufler des publics partout au monde. Je pense que, sans emplois, ceux-ci vont être forcés de chercher un emploi dans un autre domaine ou, pire encore, être tellement déprimé qu'ils vont avoir recours à d'autres méthodes de ……….. La télé-réalité enlève les emplois des comédiens talentueux et qui désirent avancer dans leur carrière.

En conclusion, il est juste de dire que les télé-réalités ne sont qu'un fardeau à la société et qu'aucune autre émission ne devrait être produite, surtout dans les milieux scolaires. Les télé-réalités occasionnent énormément de stress à ceux impliqués directement, comme les étudiants, ou indirectement, comme les comédiens aspirants.

Annexe 9: Textes d'élèves lors du post-test

Les jeunes au travail

De nos jours, plusieurs jeunes de 14 à 18 ans sont à la recherche d'emplois à demi-temps. Par contre, un groupe de spécialistes en éducation a découvert que ceci nuit à la croissance scolaire des jeunes. Je suis pour leur plan qui suggère d'interdire le marché de travail au moins de 16 ans et qui rédurait les heures jusqu'à 15 heures par semaine pour les 16 à 18 ans. D'ailleurs, les jeunes de moins de 16 ans ne sont pas assez matures pour être mis en ce genre de situation. Aussi, cette période de leur vie devrait être réservée pour leur éducation et finalement, il est évident qu'à cet âge, les jeunes ont énormément de stress avec lequel ils doivent apprendre à vivre.

Pour commencer, tous les jeunes de moins de 18 ans sont encore considérés comme enfants, et non comme adultes. C'est-à-dire, qu'ils ne possèdent pas les facultés nécéssaires pour réagir correctement à toutes les situations. Les jeunes de moins de 16 ans sont donc encore beaucoup trop immatures pour le marché de travail. Selon le groupe de spécialistes en éducation, 75% des jeunes de cet âge sont en pleine periode de transition psycologique et devraient être placés dans un environement familier et stasble. De cette façon, ils pourront aquérir un peu plus de maturité avant de devoir faire face au monde aldulte.

De plus, l'École devrait être une priorité pour ces jeunes. Ils devraient se concentrer sur leurs notes au lieu d'essayer de faire un peu d'argent ici et là. Les emplois à temps partiels peuvent les empêcher de terminer leur travaux et diminus la qualité du travail qu'ils remettent. Le système d'éducation publique de Saskatoon a effectuer un sondage qui disait que 60% des jeunes qui travaillent, ont des notes inférieures à ceux qui ne travaillent pas. Si'ils diminuraient leurs heures de travail, ils augmenteraient surement leur rendement scolaire.

Dernièrement, la majorité des jeunes de l'âge adolescente connaît de grandes périodess de stress. Selon une etude faite par Saskatoon phsychiatrists United, l'adolescence est epoque très difficile à surmonter, même au quotidien. Non, seulement sont-ils préocupés par leurs études, mais il y a aussi tout l'aspect social de la vie au secondaire. Un emplois trop lourd ne ferai qu'empirer la situation et pourrait mener à de plus grands problèmes psycologiques.

En conclusion, ces changements dans le milieu de travail beneficeraient certainement la vie des adolescents actuels. Les moins de 16 ans n'auraient pas le droit d'avoir un emploi et ils pourraient donc profiter de leur jeunesse entre temps. Les résultats scolairs s'amélioreraient et ceci ferait en sorte que notre société soit encore mieux éduquée. Les jeunes pourraient finalement profiter de leurs années de jeunesse avec moins de stress pour les importuner. Avec ces changements, les jeunes deviendraient de meilleurs étudiants ainsi que de futurs citoyens exemplaires.

La liberté de travail pour les jeunes

On entend souvent dire que l'argent mène le monde. Le marché du travail est un monde complexe qui se diversifie et s'élargit constament. Avec les changements, il faut souvent réévaluer le fonctionnement de ce système sur lequel repose notre économie. Certains se demandent si on devrait interdir complètement le travail aux moins de 16 ans et permettre seulement quinze heures aux jeunes âgés de seize à dix-huit ans. Cependant, je crois que les jeunes devraient pouvoir travailler selon leurs besoins et désirs, indépendant de leur âge. Un emploi encourage le développement de la responsabilité. En surcroît, les jeunes ne sont pas aussi intimidés et ont de l'expérience pratique dans le monde du travail. Il faut aussi prendre en considération, que plusieurs jeunes sont dépendants d'un revenu pour des buts procréatifs.

De plus en plus, notre société est peuplée de gens iresponsables. La responsabilité est une qualité formée par l'experience surtout. Afin de valoriser ce concepte, les jeunes doivent voir les conséquences et les applications de celui-ci dans la vie. Un emploi est un contexte idéal pour la mise en valeur et e développent de la ponctualité, l'engagement et le travail efficace. La quotidienne, «La roue mercantile», a démontré, par une série d'enquêtes auprès des employeurs, que 80% de leur employés responsables avait préalablement des emplois dans leur jeunesse. Ceci démontre, en fait, que les bonnes habitudes de travail sont plus communs chez ceux qui ont commencé à les métriser à un âge élémentaire.

Parallèlement, l'expérience dans le monde du travail enlève le couvert intimidant qui décourage la confiance de soi. L'individu a déjà un pied sur l'autre côté de la haie et ne doit que compléter le saut dans le milieu professionnel. Selon Mme Mira, la conseillère d'orientation des écoles secondaires francophones, en général, les jeunes qui ont travaillé au paravent, sont moins intimidés et se lancent avec plus d'enthousiasme et d'assurance dans leur carrière. Somme, je crois qu'il importe que les jeunes se familiarisent graduellement et librement selon leurs compétances.

Le travail n'est non seulement une option favorable, mais plusieurs jeunes sont dépendants d'un revenu. Certaine familles avec des économies restreintes nécessitent que leurs enfants contribuent, non principalement, mais de surplus au revenu familiale. Il y en a d'autres, des athlètes compétifs, qui doivent travailler afin de payer leurs frais sportifs. Prenons par exemple, Katriona Lemay-Done, l'athlète olympienne de Saskatoon. Elle devrait travailler depuis l'âge de douze ans à garder des enfants afin de financer ses leçons de patinage de vitesse. En plus, il y a plusieurs jeunes qui économisent toute leur vie pour investier dans leur éducation post-secondaire. Avec les limitations au travail, des milliers de jeunes n'auraient pas accès à cette forme d'éducation avancée. Ce n'est pas socialement acceptable de retirer une ressource fiscale d'ont plusieurs sont dépendants.

Contemplant les arguments qui supportent la liberté de travail pour les jeunes, ne fermons pas la porte sur cette voie qui nous connecte gracieusement avec le monde professionnel. La responsabilité acquie et l'intimidation suppresée sont des résultats positifs de travail

des jeunes, dont dépendent une multitude. Somme tout, le travail des jeunes n'est qu'un chemin qui mène à plusieurs avantages dans la vie quotidienne.

Au travail!

Dans notre société, l'argent occupe une place bien importante. C'est avec le salaire d'une personne que l'on se permet de la catégoriser selon l'hiéarchie des classes sociaux-économiques. À la base, l'argent assure la survie et une aisance. Si un individu lutte à tous les jours pour ramasser assez d'argent afin de se payer un repas, il ne va pas profiter de tous les petits plaisirs de la vie tels que le coucher du soleil ou le parfum des fleurs au printemps. La simple survie est tellement nécessaire qu'elle finit par être une lutte sans fin pour ceux qui sont moins fortunés. Ou serions-nous sans revenu? Malades? Morts? Il est évidant que tout individu, même sous les 16 ans, a le droit, voire le devoir, de travailler avec rémunération. Le travail nous permet de trouver une indépendence financière, d'acquérir de l'expérience de travail et de développer de nouvelles compétences.

Depuis plusieurs années, l'indépendence financière a été longuement recherchée par tous. Le fait de travailler et d'encaisser un chèque à son propre nom peut assurer ce désir. Une personne qui reçoit une rémunération a le choix de dépenser son argent tel que voulu sans être à la merci des autres (parents, époux/se, partenaire de vie, etc.) Quant à un étudiant qui offre ses services contre un salaire il s'ouvre de nombreuses portes car il peut se payer des cours postsecondaires s'il n'a pas de bourses. Si on analyse les mœurs économiques avant le mouvement féministe, les femmes restaient à la maison tandis que les hommes étaient les pourvoyeurs. À la suite de ce mouvement, les femmes se sont faites engager. Ceci leur a permis d'évoluer en retrouvant une nouvelle liberté de leur mari et une fierté profonde. Sans l'ombre d'un doute, je suis convaincue que le travail ne peut que procurer indépendence, fierté et opportunités pour tous.

Pour les adolescents qui rêvent se retrouver au bout de l'échelle salariale en tant que président-directeur général, il est impératif qu'ils aient plusieurs expériences de travail aussitôt que possible afin d'avoir de la crédibilité. Un adolescent qui se lance sur le marché du travail a plus d'expérience dans un domaine quelconque et sait à quoi s'attendre de la part des employeurs et des collègues de travail. Évidamment, plus un adolescent travaille, il acquiert de l'expérience qu'il pourra ensuite inscrire sur son curriculum vitae afin de faire bonne impression lors d'une entrevue future. Comme nous le savons tous, la pratique permet de nous perfectionner. Si les adolescents moins de 16 ans n'ont pas le droit de travailler, ils ne pourront pas connaître le monde du travail assez tôt pour y faire sa place.

Non seulement un adolescent acquiert de l'expérience professionnelle au travail, mais il développe également de nombreuses compétences professionnelles valorisées par la société. Les jeunes qui ont un emploi font preuve d'une maturité remarquable parce qu'ils reconnaissent l'importance de s'appliquer à une tâche afin de subvenir à leurs besoins. Ces jeunes responsables utilisent leur temps de manière constructive en redonnant à la société au lieu d'être une nuisance en niaisant le soir avec une gang dans la rue. De plus, les jeunes employés apprennent la ponctualité, les codes d'étique et de bonnes habitudes de travail, qui vont leur être utiles durant toute leur existance. Je crois fermement que les

adolescents retirent du travail une panoplie d'outils et de qualités qui sont un atouts dans la société.

Le marché du travail est un monde vaste et majestueux qui permet à tous ceux qui y font partie de s'épanouir en tant qu'individu professionnel et compétent. Adultes, adolescents, femmes, hommes, bref tout le monde, y puise l'indépendence financière, de l'expérience de travail et, finalement, un évantail de compétences professionnel. Puisqu'il est clair que le travail n'apporte que des bienfaits, pourquoi oserions-nous enlever cette oppotunité de travail aux moins de 16 ans?